

СЕРІЯ «БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ  
“УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ”»

КОД: УШКО70

## Отримуйте більше корисної та сучасної інформації!

Беріть участь у БЕЗКОШТОВНИХ інтернет-марафонах  
від Видавничої групи «Основа»!



- Тривалість — 2-4 дні
- Актуальні теми
- Професійні українські та міжнародні спікери
- Сертифікати після перегляду вебінарів (за бажанням)
- Місяці проведення: березень, червень, серпень, жовтень

 Записи попередніх вебінарів дивіться на нашому каналі у Youtube:  
[www.youtube.com/c/MARAFONOSNOVA](http://www.youtube.com/c/MARAFONOSNOVA)

 Підпишіться на нашу сторінку в мережі Facebook:  
[www.facebook.com/InternetMarafon](http://www.facebook.com/InternetMarafon)

Підпишіться на сторінку Видавничої групи «Основа» у мережі  
Facebook: [www.facebook.com/OsноваVG](http://www.facebook.com/OsноваVG)

- БЕЗКОШТОВНІ корисні матеріали для роботи
- Цікаві статті на актуальні теми та сценарії виховних заходів
- Розіграші методичних журналів та передплати на фахові видання



**Підвищуйте свій професійний рівень!  
Користуйтеся усіма безкоштовними  
ресурсами від ВГ «Основа»!**



9 786170 037688

IX



СЕРІЯ «БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ  
“УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ”»

О. Є. Гречаник, В. В. Григораш

# ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

ОСНОВА

ОСНОВА  
ВИДАВНИЧА ГРУПА

УДК 374.635 + 159.922  
Г81

Бібліотека журналу «Управління школою»

Монографія

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди  
(протокол № 6 від 29.08.2019).

Рецензенти:

*Л. С. Рибалко*, доктор педагогічних наук, професор;  
*А. М. Большакова*, доктор психологічних наук, професор.

**Гречаник О. Є., Григораш В. В.**

**Г81**      Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія / О. Є. Гречаник, В. В. Григораш. — Харків : Вид. група «Основа», 2019. — 144 с. — (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 9 (200)).

**ISBN 978-617-00-3768-8**

У монографії представлено науково-теоретичні та практичні засади формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Видання буде корисним для викладачів і студентів системи післядипломної педагогічної освіти, керівників і педагогів закладів загальної середньої освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

**УДК 374.635 + 159.922**

**ISBN 978-617-00-3768-8**

© Гречаник О. Є., Григораш В. В., 2019  
© ТОВ «Видавнична група «Основа», 2019

# Зміст

Вступ .....	5
Сутність акмеологічної компетентності вчителя .....	7
Система післядипломної педагогічної освіти в Україні: зміст, перспективні напрями вдосконалення .....	27
Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти .....	37
Діагностика стану сформованості акмеологічної компетентності вчителя .....	57
Реалізація педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти .....	71
Висновки .....	95
Список використаних джерел .....	97
Додатки .....	115

*До 215-ої річниці  
від дня заснування ХНПУ  
імені Г. С. Сковороди*

## **СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗЗСО — заклад загальної середньої освіти.

ІНДЗ — індивідуальне навчально-дослідне завдання.

ІПКП — Інститут підвищення кваліфікації, перепідготовки.

ІПО — Інститут післядипломної освіти.

ППО — післядипломна педагогічна освіта.

## ВСТУП

Особистісно зорієнтована парадигма освіти визначила нові змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Учитель з авторитарно-педагогічним світоглядом, який не вважає важливим особистісний саморозвиток людини, не визнає внутрішній світ джерелом особистісного зростання, сам неспроможний до повноцінного особистісного та професійного вдосконалення і становлення. Виховати особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, може тільки самодостатній учитель, який прагне досягти вершин власного духовного, фізичного, мотиваційно-ціннісного розвитку, оволодіти ключовими компетентностями, серед яких значне місце посідає акмеологічна компетентність як важливий компонент професіоналізму педагога.

Значущість акмеологічної компетентності вчителя пов'язана з необхідністю постійного розвитку учнів, підвищення власного рівня саморозвитку, здійснення педагогічної діяльності в умовах, що постійно змінюються. Саме акмеологічна компетентність як реалізоване бажання особистості постійно себе вдосконалювати може забезпечити ефективність професійної діяльності вчителя, його гармонійний саморозвиток, поступове особистісно-професійне зростання й досягнення акме в життєдіяльності.

Перспективним напрямом удосконалення професійно-педагогічної компетентності вчителя є підвищення його кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти й на факультетах педагогічних і класичних університетів, спеціалізація в педагогічних і класичних університетах, стажування в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук й інститутах післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують професійну підготовку вчителя шляхом поглиблення, розширення й оновлення його професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Питання розвитку професійної компетентності вчителя, педагогічної майстерності, визначення професійно значущих якостей особистості педагога досліджували Ю. Бабанський, Є. Барбіна, В. Бондар, В. Гриньова, В. Євдокимов, О. Іонова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Сластьонін, А. Троцько, Р. Черновол-Ткаченко та інші.

Дослідженням проблем акмеології, формування акмеологічної компетентності суб'єктів діяльності займалися Ю. Артемов, Г. Данилова, А. Деркач, В. Зазикін, Г. Коваленко, Н. Кузьміна, С. Макаров, А. Маркова, А. Назаретян, Л. Рибалко, Є. Селезньова, В. Сипченко, А. Фоміних, Х. Шапаренко та інші.

Вагомий внесок у розвиток теорії та формування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти зробили дослідження В. Бондаря, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, І. Жерносек, С. Крисюка, А. Кузьмінського, Ю. Кулюткіна, Т. Кухарчук, В. Лугового, В. Максимової, В. Маслова, А. Москаленко, Л. Набоки, Т. Нікішиної, В. Онушкіна, В. Осипова, Н. Протасової, В. Чекіної, І. Якухно та інших.

Дослідженням безперервності педагогічної освіти та професійної адаптації педагогічних працівників займалися В. Крижко, В. Луговий, Н. Мурована, Є. Павлютенков, Н. Протасова та інші; питаннями структури, змісту вищої педагогічної освіти — А. Алексюк, Є. Білозерцев, Н. Гузій, Н. Клокар, С. Ковальова, А. Маркова, О. Мішагіна, Д. Мотилугін, Т. Новаченко, В. Плахтєєва, І. Прокопенко, Г. Рева, Н. Семченко, З. Слєпкань, О. Темрук та інші; підвищенням кваліфікації педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти — С. Болсун, Н. Ващенко, В. Вітюк, О. Владиславлев, С. Вольянська, М. Гадецький, С. Крисюк, Л. Лісіна, О. Нікулочкіна, Т. Хлебнікова та інші.

Водночас ідея формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти ще не набула достатнього рівня розвитку як у науці, так і на практиці. Аналіз наукових праць і власного практичного досвіду дав підстави виявити *суперечності* стосовно зазначеної проблеми, а саме:

- × між підвищенням вимог суспільства до особистості вчителя та недостатнім рівнем його професійної підготовки;
- × між потребою в самовираженні й самовдосконаленні вчителів і недостатньою спрямованістю системи післядипломної педагогічної освіти на розвиток самості людини, її внутрішнього світу;
- × між необхідністю підвищення рівня акмеологічної компетентності сучасного педагога та недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення її формування в системі післядипломної педагогічної освіти.

Актуальність, недостатній рівень теоретичної дослідженості та практичної розробленості зазначеної проблеми, необхідність подолання визначених суперечностей і зумовили вибір теми цього дослідження — «Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти».

Уважаємо, що наведені матеріали можуть бути використані під час організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в закладах освіти різних типів, у процесі розроблення спецкурсів психолого-педагогічного циклу, практичних рекомендацій із підготовки майбутніх учителів, студентів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

# СУТНІСТЬ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Поглиблене вивчення сутності акмеологічної компетентності вчителя вимагає аналізу понять «компетентність» (від лат. *competens* (*competentis*) — відповідний; здатний), «компетентний» і «компетенція» з позиції різних підходів, які існують у науковій літературі. Слід відзначити, що серед дослідників відсутня однастайність думки щодо тлумачення й уживання цих дефініцій та їх змісту.

Терміни «компетентність» і «компетенція» походять з одного джерела: з латини *competentia* — узгодженість, відповідність, а *competo* — відповідати, бути здатним [146]. У Великому тлумачному словнику української мови (2001) наведено такі трактування [42]:

- × «компетенція» — 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; «компетентність» властивість від *компетентний*;
- × «компетентний» — 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Аналіз різноманітних наукових джерел [94; 99; 103; 108; 124; 282] дає підстави виокремити принаймні три підходи до визначення співвідношення понять «компетентність» і «компетенція».

Перший підхід характеризується тим, що обидва терміни вживають як синоніми (Т. Гудкова [76], С. Дружилов [89], О. Зеєр [107], А. Миролубов [172] та інші).

Представники іншого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. Махмурян [127], І. Перестороніна [210] та інші). Так, на думку вчених, професійна компетентність учителя є сукупністю таких професійно-педагогічних компетенцій, як: соціально-психологічної, комунікативної, психолого-педагогічної, методологічної, предметної компетенції у сфері вчительської спеціальності, готовності до професійної самореалізації. Дослідники звертають увагу, що компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль в її прояві належить умовам, різноманітним обставинам. Тому під час обговорення компетенцій необхідно звертати увагу на конкретні ситуації, у яких вони виявляються. Невиявлена компетенція не є компетенцією, а відноситься скоріше до схованої можливості. Таким чином, компетенція не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона пов'язує мобілізацію знань, умінь

і поведінських відношень, що налаштовані на конкретні умови конкретної діяльності. Тому компетенцію ми розуміємо як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією, як здатність знайти, відшукати знання та дію, що підходить до розв'язання проблеми.

Згідно з наступним підходом, поняття «компетенція» тлумачать як певну сферу, коло питань, які людина уповноважена розв'язувати, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності. Як підкреслює О. Пометун, більшість українських педагогів погодились із цим підходом, «визначивши, що під терміном «компетенція» розуміють передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності» [219, с. 66]. Цього підходу дотримується й дослідниця Н. Солянкінна [225], яка розуміє компетенцію як коло повноважень, окреслене одержаним нормативно-правовим документом особистості — дипломом, наказом, статутом тощо — і займаною посадою, а компетентність — як здібність людини, підкріплену певними знаннями, уміннями, навичками та способами діяльності, яка й виявляється в певних видах діяльності.

Ми дотримуємося останнього підходу, акцентуючи увагу на таких ознаках компетентності особистості, як: *здатність, знання, уміння, навички й способи виконання діяльності*. Так, експерти Департаменту економічного, соціального та культурного розвитку ЮНЕСКО трактують компетентність як «здатність застосовувати знання й уміння ефективно та творчо діяти в міжособистісних взаєминах — ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях», а фахівці Міжнародного департаменту стандартів — як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу» [190, с. 8]. Отже, європейські експерти закладають у визначення поняття «компетентність особистості» здатність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й успішно виконувати поставлені завдання.

Аналіз наукових джерел уможливив висновок про те, що зарубіжні вчені під компетентністю розуміють: здатність людини застосовувати свої знання (Г. Халлаш); здатність, що ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті (Дж. Куллахан); навички й уміння, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації (Ж. Перре) [99, с. 107—108].

Згідно з визначенням російськомовного «Современного словаря иностранных слов» (2000), термін «компетентність» має латинське походження й означає «володіння знаннями, які дозволяють міркувати над чимось» [246, с. 295].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [190, с. 19]. Загалом учені відносять компетентність до загальної характеристики індивіда й не пов'язують її з розрізненими вміннями. В основі західноєвропейських моделей компетентності лежать такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання комплексних завдань, оволодіння новими знаннями, навичками, позитивне уявлення про свою особистість, здатність гармонійного спілкування, уміння поводити себе в колективі.

У зарубіжних дослідженнях розробляють модель «компетентності робітника», у якій акцент роблять на ту частину спектру індивідуально-психологічних якостей, до якої входять *активність, самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреби саморозвитку*. Так, на думку Ю. Ємельянова, «компетентність — це рівень навченості соціальних та індивідуальних форм активності, яка дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві» [93, с. 36]. Американський психолог К. Доуле вважає найважливішим компонентом кваліфікації здатність швидко й безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці. Інший американський психолог Е. Шорт характеризує кваліфікованого робітника як людину, яка має знання основ наук, уміння, пов'язані з ними, навички, необхідні для виконання психомоторних функцій, професійних ролей, когнітивної й афективної діяльності, міжособистісного спілкування. При цьому звертають увагу на розвиток здібностей, знань, умінь, мотивів, ставлень, переконань, цінностей, необхідних для компетентного виконання соціальних ролей і взаємодії зі світом.

Більшість вітчизняних і російських науковців прагнуть розширити зміст поняття «компетентність», включивши до нього, крім знань і вмінь у певній галузі, ще й різноманітні особистісні утворення — *цінності, мотиви, ставлення*. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Так, на думку Є. Огарьова, «компетентність — категорія оціночна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що сприяють раціональному й успішному досягненню поставлених цілей» [192, с. 10].

М. Чошанов [272] вважає, що компетентність посідає проміжну позицію між виконуваністю й досконалістю та пропонує таку формулу:

компетентність = мобільність знань + гнучкість методу.

В. Андрюханова, Р. Чернишова [269] пропонують розширену формулу компетентності, яка виражена таким чином:

компетентність = мобільність знань + гнучкість методу +  
+ критичність мислення.

Складовими компетентності дослідниці вважають, по-перше, знання, тобто швидко змінювану, динамічну, різноманітну інформацію, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести в досвід власної діяльності; по-друге, уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації, розуміння того, яким чином можна здобути це знання; по-третє, адекватне оцінювання — себе, світу, свого місця у світі, конкретного знання, методу його здобування чи використання [269].

Дослідники [16; 31; 34; 37; 56; 117; 167; 192; 234; 272] визначають зміст професійної компетентності, виявляючи психологічні, педагогічні, акмеологічні, соціальні умови її становлення. Вони розглядають її:

- × як професійну самоосвіту (А. Маркова);
- × як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова);
- × як здібність реалізовувати на певному рівні професійно-посадові вимоги (І. Клімкович);
- × як стійку здатність до діяльності зі «знанням справи» (Є. Огарьов);
- × як здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов);
- × як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості, готовність до здійснення професійної діяльності та здатність учиняти необхідні для цього дії (Ю. Варданян);
- × як спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця у світі (В. Болотов, В. Сериков);
- × як інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, що здобуті в процесі навчання й соціалізації та зорієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності (Г. Селевко);
- × як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи діяльності, а також відповідальність за свої дії (С. Бондар);
- × як еталонну мету розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини за умов, що змінюються (М. Гончар).

У науковій літературі існує підхід, у межах якого *компетентність розглядають як складник професіоналізму*, що відображає ступінь відповідності людини вимогам професії. Так, А. Маркова [167] вважає, що компетентність включає володіння професійними знаннями, а та-

кож сполучення психічних якостей, які дозволяють діяти самостійно й відповідально, виконувати певні трудові функції. Таке сполучення особистісних якостей є ефективним у досягненні професійного успіху. Із означеної позиції слід говорити про необхідність формування професійної компетентності.

Професійну компетентність науковці розуміють як високий рівень спеціальних професійних знань та оволодіння різними сферами службової діяльності, глибоке розуміння актуальних професійних проблем, ділову надійність і здатність успішно й безпомилково розв'язувати широке коло професійних завдань [260].

У психології праці та професіології професійну компетентність визначають як сферу професійного інформування, систему знань, яка постійно розширюється та дозволяє виконувати професійну діяльність із високою продуктивністю [8].

Грунтовно проаналізовано сутність професійної компетентності вчителя в дослідженнях В. Синенка [238]. На його думку, варто розрізняти професійну підготовку фахівця та його професійну компетентність. Перше поняття відбиває процес оволодіння потрібними знаннями й навичками, друге — результат цього процесу, якісну характеристику. Компетентність — це ще й деяка перспектива, що тією чи іншою мірою доступна цьому фахівцеві залежно від його індивідуальних можливостей і різних об'єктивних факторів. Поняття «педагогічна компетентність» він вважає категорією педагогічної науки. Професійна педагогічна компетентність відображає істотні властивості та взаємозв'язок усіх предметів педагогічної науки. Дослідник трактує поняття професійна компетентність учителя як інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). Критеріями професіоналізму вчителя виступають такі: глибокі професійні знання й теоретичні вміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосованих у практиці навчання і виховання. Погоджуємося з точкою зору дослідника в тому, що професійна компетентність учителя становить високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і вмінь, підсилює формування його культурно-морального образу та забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку молодого покоління до життя.

А. Орлов [201] у теорії та практиці професійної діяльності вчителя й педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у сфері свого предмета, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості.

Аналізуючи праці В. Пилипівського [127], ми зробили висновок, що професійно компетентними педагогами він вважає винятково позитивно

налаштованих (змотивованих) людей із нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу. Відповідальне ставлення до викладання поєднується в таких учителів із вірою в здібності своїх учнів. Важливим показником висококваліфікованої педагогічної діяльності є прагнення або бажання бути успішним учителем. Професійний успіх визначається самою особистістю.

Узагальнювальний аналіз окремих аспектів професійної компетентності вчителя дає можливість дійти висновку, що більшість науковців під компетентністю розуміють інтегральні якості особистості, які виявляються в загальній здатності до діяльності, засновані на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації та зорієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності.

Питання компетентності людини в дослідженні розглянуто з позиції методологічних підходів, а саме: особистісно-діяльнісного, акмеологічного.

З точки зору *особистісно-діяльнісного підходу*, компетентність включає знання, уміння, навички, способи виконання діяльності на високому рівні кваліфікації відповідно до конкретних умов, певних потреб (Ю. Жуков [100], Л. Петровська [212] та інші). Так, А. Омаров визначає компетентність як «досконале знання своєї справи, суті роботи, що виконується, складних зв'язків явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей» [195]. З точки зору такого підходу, компетентність може бути описана через співвідношення стану особистісної сфери людини й визначена як інтегративна якість особистості, що опосередковує діяльність і спрямована на підвищення її ефективності (А. Асмолов [19], В. Ганзен [54], А. Маркова [165-167] та інші). Наприклад, А. Маркова розглядає компетентність як сполучення психічних якостей, як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно та відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [167].

Суттєвими положеннями *акмеологічного підходу* є такі [6, с. 77]:

- 1) наукове висвітлення феноменології акме, розроблення теоретико-методологічних засад акмеології, обґрунтування її наукового статусу, місця в системі наук, визначення й опис кількісно-якісних характеристик акме;
- 2) визначення загальних і спеціальних закономірностей руху до акме; визначення того загального, що притаманне всім тим, хто досяг видатних результатів; виявлення особливого в досягненні акме;
- 3) виявлення умов і чинників, які сприяють чи перешкоджають руху до акме;
- 4) розроблення власне акмеологічних методів дослідження й виконання практичних завдань;
- 5) розроблення акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості та її професіоналізму;
- 6) розроблення акмеологічних моделей (професіоналізму й професіонала), обґрунтування акмеологічних еталонів розвитку;
- 7) розроблення проблем різних напрямів акмеології;
- 8) розроблення загальних алгоритмів продуктивної діяльності;
- 9) створення акмеологічних служб;
- 10) визначення шляхів упровадження досягнень акмеології в соціальну практику.

Акмеологічний підхід дозволяє інтегрувати акмеологічні принципи та принципи особистісно-діяльнісного підходу, тому в акмеологічних дослідженнях компетентність розглядають як елемент більше складних систем та аналізують із урахуванням тих закономірностей, умов і факторів, що забезпечують вищий рівень у будь-якій галузі діяльності зрілих людей [181].

В. Зазакін обґрунтував акмеологічні інваріанти професіоналізму як основні якості й уміння професіонала, які забезпечують високу стабільність та ефективність діяльності, незалежні від її змісту й специфіки [102]. До них автор відніс такі: розвинуту антиципацію, високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення, сталу образну сферу й інші якості.

А. Маркова виокремила й описала особистісні характеристики професіонала, внутрішньо зорієнтованого на досягнення вершин (акме) професіоналізму [166]. До них відносять: усвідомлення завдання бажаності або необхідності забезпечення висхідного характеру поступового психічного розвитку, багатoverшинності свого психічного розвитку; усвідомлення ознак психічного стану акме, що означає найбільше повну та можливу для даного етапу розвитку мобілізацію психічних ресурсів; розуміння того, що досягнення кожної вершини в суб'єктному та професійному розвитку відкриває перед людиною все нові горизонти її розвитку, що пов'язане зі зростанням рівня домагань, зростаючою впевненістю у своїх силах. Ці якості особистості пов'язані з наявністю своєрідної акме-спрямованої мотивації, яка включає мотивацію досягнення, мотивацію самореалізації, мотивацію відносної автономності й незалежності окремої людини в ході індивідуального розвитку, мотивацію посилення самотності й неповторності індивідуального розвитку, мотивацію творчого внеску в професію [166]. Ця специфічна акме-мотивація стимулює й акме-здібності як уміння будувати та реалізовувати індивідуальну стратегію свого поступового висхідного розвитку, ускладнювати завдання професійного й особистісного розвитку, домагатися здійснення високо продуктивної діяльності, найбільше повної самореалізації своїх особистісних здібностей і тим самим здійснення найбільше значущого індивідуального внеску в суспільний прогрес [166].

Спочатку в акмеологічних дослідженнях професійну компетентність розглядали як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму особистості та діяльності, підвищення рівня якого є стимулом до формування нових навичок і вмінь, зростання професійної майстерності, що суворо регламентує особистісно-професійні стандарти, позитивно впливає на мотивацію особистісних і професійних досягнень.

Однак, зараз в акмеологічних дослідженнях формується новий погляд на професійну компетентність, яку починають сприймати не тільки як когнітивний компонент професіоналізму, тобто не тільки як його знаневу складову. Акмеологи професійну компетентність визначають у наш

час через поняття «готовність», «здатність», «особистісна якість». Тобто в зміст професійної компетентності включають не тільки знання, але й уміння, навички, особистісні професійно значущі якості. При цьому, як свідчать останні акмеологічні дослідження, знання, уміння, навички й особистісні якості, що включено до змісту професійної компетентності, перетворюються в так звані компетенції.

Вважаємо, що сутність професійної компетентності вчителя поглиблює його *акмеологічна компетентність*, яка є невід'ємним складником професіоналізму суб'єкта діяльності, сферою його професійного самовизначення.

В акмеології сутнісні характеристики акмеологічної компетентності розглядають як прояв інтегральної здібності зрілої особистості будувати свій поступовий професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень, які найбільше повно реалізують психологічні ресурси, що наявні в людини (А. Маркова [166], Л. Рибалко [231], Є. Селезньова [235] та інші). Інші вчені вважають, що акмеологічна компетентність складається із знань про закономірності досягнення високих рівнів професійних та особистісних досягнень, психологічних якостей особистості, яка досягла вершин у своєму розвитку, умінь розрізняти об'єктивні й суб'єктивні фактори, що сприяють досягненням, здібності планувати свій прогресивний професійний розвиток, уміти здійснити його (А. Деркач [7; 8], В. Зазикін [8; 102] та інші).

На думку А. Маркової, акмеологічна компетентність є категорією більш високого рівня, ніж психологічна, тому психологічна компетентність входить в акмеологічну як структурна складова або її підсистема. Дослідниця визначає акмеологічну компетентність як когнітивний компонент системи професіоналізму акмеолога, сферу його професійного відання, яка охоплює акмеологічні знання про шляхи, принципи й закономірності прогресивного розвитку зрілої особистості та її професіоналізму [165]. Це співпадає з результатами досліджень В. Зазикіна, який розглядає професіограму як базисну частину акмеограми [102].

Деякі фахівці розглядають акмеологічну компетентність у нерозривному зв'язку з професіональним акме. Є. Селезньова вважає, що акмеологічна компетентність є важливою характеристикою рівня й генези акмеологічної культури особистості [235]. За даними А. Маркової, «...професійні акме — це високий рівень професійних досягнень конкретної людини, визнаний професійною спільнотою як соціально важливий результат, що помітно перевищує нормативний рівень» [7, с. 306]. Показниками суспільно значущого професійного акме є насамперед високі особистісно-професійні досягнення. Для будь-якого вчителя значущими професійними досягненнями є, у першу чергу, ті, що пов'язані з високим рівнем навчально-виховних результатів діяльності учнів і вихованців, з наявністю сприятливого психологічного клімату в класах, де працює цей педагог, взаємин співпраці та співтворчості, з поступовим особистісним розвитком школярів, рівнем

свого професіоналізму, умінням його підвищувати. Отже, акмеологічна компетентність є однією з найважливіших умов розвитку професійної компетентності вчителя, значущою характеристикою його професіоналізму.

Зараз проблема акмеологічної компетентності знаходиться в початковій стадії свого розроблення. Чітко не обґрунтовано її структуру, системні взаємозв'язки, умови та фактори формування й розвитку. У той же час проводяться прикладні дослідження, які можуть стати об'єктом теоретичних узагальнень. Зокрема, акмеологічна компетентність розглядається у зв'язку з розвитком акмеологічної культури особистості (О. Селезньова [235]), вивчається мотивація акмеологічної компетентності (Ю. Артемов [17], А. Маркова [165]). Ю. Артемов визначає акмеологічну компетентність як сукупність акмеологічних знань і вмінь, а також якостей особистості, що дозволяють людині цілеспрямовано й усвідомлено розв'язувати акмеологічні завдання, тобто завдання з просунення людини до вершин зрілості (акме), у професійному й особистісному розвитку [17, с. 85]. На його думку, акмеологічна компетентність є інтегральною здібністю, яка спирається на різні види професійної компетентності. Психічний стан *акме* означає максимальну для даного етапу розвитку реалізованість психічних можливостей людини. Акмеологічна компетентність включає володіння професійними знаннями, уміннями, а також наявність специфічних здібностей, що забезпечують рух людини до професіоналізму та зрілості особистості.

А. Маркова та Ю. Артемов розглядають акмеологічну компетентність як показник високого рівня професійної компетентності, а психологічну компетентність — як одну зі складових акмеологічної.

Якщо А. Маркова та Ю. Артемов пов'язують акмеологічну компетентність тільки з професійною сферою життєдіяльності людини, то О. Селезньова трактує поняття «акмеологічна компетентність» більше широко [82; 235]. Дослідниця розуміє акмеологічну компетентність як інтегральну здатність людини будувати свій поступальний розвиток у різних сферах життєдіяльності з постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень, що найбільше повно реалізують наявні в людини психологічні й акмеологічні ресурси. При цьому акмеологічна компетентність виступає як один із рівнів у *генезисі акмеологічної культури поряд із акмеологічною грамотністю та власне акмеологічною культурою*. Акмеологічна культура включає й поглинає акмеологічну грамотність та акмеологічну компетентність, що виступають як початкові рівні її розвитку. Дослідниця відзначає, що якщо акмеологічна компетентність може бути зв'язана з будь-якою однією зі сфер життєдіяльності людини (наприклад із професійною діяльністю чи сімейним життям), то акмеологічна культура гармонізує процес саморозвитку й дозволяє йому найбільше повно самоздійснюватись у всіх життєвих сферах [82; 235].

І. Єліна [91] у своєму дослідженні зазначає, що соціум визнає компетентним такого фахівця державної служби, який за своїми професійними

здібностями та досвідом адекватний процесу професійної діяльності. При цьому не має значення спрямованість цього процесу: діяльність державного службовця може бути як інноваційною, так і бюрократичною. Головне, щоб об'єктивні параметри та суб'єктивні властивості структури професійної діяльності були адекватні один одному. У цьому випадку їхня сукупність буде визначати результативність діяльності й характеризувати компетентність фахівця. Дослідниця розглядає компетентність як багатопараметричну й інтегральну характеристику професійної діяльності та виділяє в ній психолого-акмеологічний (духовно-культурний) зміст, що виступає як нормоутворювальний, соціально-психологічний та індивідуально-психологічний характер.

У контексті вищезазначеного, можна погодитися з автором стосовно сутності компетентності взагалі. На наш погляд, акмеологічна компетентність може бути адекватна тільки інноваційному процесу діяльності, тому що власне феномен акме припускає взаємозв'язок творчого розвитку суб'єкта діяльності та інноваційності самої діяльності. Поділяючи таку точку зору, вважаємо акмеологічну компетентність багатопараметричною й інтегральною характеристикою. Однак це характеристика не тільки діяльності, але й особистості. Нашу думку підтверджено подальшими міркуваннями й самої І. Єліної, яка розглядає компетентність як рухливе динамічне психологічне утворення. На думку автора, характеристики діяльності компетентного фахівця залежать від процесу рефлексії, за допомогою рефлексивних процесів якісно змінюються. У процесі рефлексії фахівець може ефективно використовувати наявний у нього акмеологічний ресурс для коректування власної діяльності: тоді компетентність суб'єкта здобуває системні якості, за наявності яких можливий перенос і адаптація знань, навичок, умінь професіонала в нові умови. Унаслідок цього такий фахівець може здійснювати свою професійну діяльність у мінливих умовах. Компетентний фахівець, вважає І. Єліна, у процесі своєї професійної діяльності ситуативно інтегрує свій психолого-акмеологічний потенціал [91].

А. Деркач визначає акмеологічну компетентність як інтегральну здібність особистості, яка ґрунтується на групах і видах професійної компетентності [7]:

- × компетентність у професійній діяльності та її види: спеціальна (знання своєї справи); технологічна; суб'єктна; професіологічна; правова; економічна;
- × компетентність у професійному спілкуванні та її види: комунікативна; соціально-перцептивна; етична; емпатійна; соціокультурна тощо;
- × компетентність у розвитку особистості професіонала та її види: психологічна; аутопсихологічна; культурна; рефлексивна тощо.

С. Макаров у своїх дослідженнях наводить модель акмеологічної компетентності керівника державної служби у вигляді системи, що складається з таких компонентів [159]:

- × мотиваційно-особистісний, який включає акме-мотивацію, акмеологічні здібності та готовність до саморозвитку;
- × когнітивний, який включає акмеологічні знання й систему інтелектуальних умінь, що сприяють безперервному оновленню та збагаченню акмеологічного знання;
- × операційний, який включає вміння й навички самопізнання та саморегуляції.

В акмеології проведено чимало досліджень щодо опосередкованого розкриття сутнісних характеристик акмеологічної компетентності. У роботах М. Ковальнової [120] було показано, що акмеологічна компетентність необхідна керівникам для організації процесів особистісно-професійного розвитку персоналу. При цьому під час здійснення цього процесу слід урахувувати особливості професійної індивідуальності. Таке врахування має бути спрямовано насамперед на самореалізацію й самоактуалізацію в професійній діяльності, розкриття потенційних можливостей особистості.

У дослідженнях Л. Маркелової [164] зазначено, що акмеологічна компетентність необхідна для продуктивного особистісно-професійного самовдосконалення суб'єктів професійної діяльності. Вона є особистісним новоутворенням, що характеризує зрілість працівника як суб'єкта свого професійного розвитку.

Як було зазначено вище, компетентність в особистісно-діяльнису переломленні складають взаємозалежні знання, уміння, навички та досвід. В особистісному аспекті компетентність з'являється як деяка нова якість, у якій, при всій її цілісності, можна вичленувати окремі елементи.

Ю. Артемов [17] включає до акмеологічної компетентності:

- × знання про характеристики високих рівнів професійних досягнень в управлінській праці;
- × уміння розрізняти об'єктивно й суб'єктивно значущі досягнення в професійній праці;
- × здатність намітити план свого подальшого професійного розвитку із завданнями, що ускладнюються.

На думку А. Маркової [165], до акмеологічної компетентності входять:

- × акмеологічні знання, тобто поінформованість, інформованість про те, які досягнення можливі у сфері психічного, професійного розвитку, їхні рівні, варіанти;
- × акмеологічні вміння — прийоми, способи, технології досягнень у сфері психічного розвитку та професійній сфері, прийоми розрізнення, оцінювання різних видів акме;

- × акмеологічні якості особистості, що забезпечують рух людини до намічених досягнень (до цих особистісних якостей автор відносить, насамперед, акме-мотивацію й акме-здібності).

У дослідженнях простежується зв'язок між акмеологічною та аутопсихологічною компетентностями, розкриття якого, на наш погляд, розширює уяву про сутність акмеологічної компетентності. Дослідниця Л. Степнова [248] довела, що аутопсихологічна компетентність являє собою складне інтегроване особистісне новоутворення, яке включає рівневе освоєння людиною знань, умінь і навичок у сфері самопізнання, саморегуляції й самореалізації, і виявляється в процесах саморозуміння, самоствавлення, самооцінювання, самоповаги, самосприйняття, рефлексивного аутодіалогу, самокорекції, самовизначення, самореалізації й результативно відбивається в змісті *Я-концепції*, внутрішньому самозбагненні, самооцінці, самоідентичності, відкритості особистісної позиції, ступені реалізації та гармонійності особистості. Сутнісними характеристиками аутопсихологічної компетентності є: багатозначність, багаторівневість, багатоплановість (поліфункціональність), адаптивність, інтегративність, духовність, динамічність.

У структурі особистості професіонала аутопсихологічна компетентність представлена: аутопсихологічними здібностями (виділення й оцінка наявного рівня індивідуальних особливостей і співвіднесення їх із еталонними вимогами до професії, компенсація відсутніх здібностей за рахунок наявних, оволодіння технологіями саморозвитку); включенням у розвиток професійно важливих якостей; особистісною та діяльнісною рефлексією (розвиток у *Я-концепції* позиції спостерігача, наявність продуктивного внутрішнього діалогу, використання копінг-стратегій захисно-співволодіючого поведіння); аутокреативністю (трансцендентність, самоідентифікація, внутрішня інноваційність), динамічним розвитком саморозуміння й самовизначення.

Показниками рівня розвитку аутопсихологічної компетентності є комплексно-інтегративні поведінкові характеристики: гнучкість (особистісна, інтелектуальна, поведінкова); оптимальність поведінкових стратегій (як інтеграція самостійності, уміння враховувати минулий досвід і думку інших); інтернальність (інтеграція внутрішньої активності, відповідальності); здатність до реалізації власного потенціалу. Високий рівень розвитку аутопсихологічної компетентності характеризується здатністю особистості контролювати процес саморозвитку, наявністю внутрішнього локусу контролю, гнучкістю, адаптованістю, готовністю до ситуацій невизначеності, професійною успішністю, оптимальністю прийнятих рішень, знанням свого потенціалу та здатністю його реалізувати. Для середнього рівня характерна нестабільність у самовиявленні, відсутність внутрішнього алгоритму управління саморозвитком, чергування успіхів і невдач у професійній діяльності, поверхневі й нереалістичні представлення про власний

потенціал. Низький рівень розвитку аутопсихологічної компетентності — це відсутність внутрішнього стрижня в поведженні, відволікання на зовнішні впливи, екстернальність, часті професійні невдачі, обмеження в реалізації потенціалу, негнучкість по відношенню до себе й інших.

Загальна тенденція в розвитку аутопсихологічної компетентності відбиває здатність особистості до нагромадження базових аутопсихологічних умінь і навичок (у сфері самопізнання й саморегуляції) та ефективного їх використання в конкретних професійних і життєвих ситуаціях. При цьому на більш низьких рівнях розвитку аутопсихологічної компетентності пріоритетним є освоєння нових знань, умінь і навичок, на більш високих — їхнє оптимальне використання в межах виникаючих ситуацій.

Ми визначаємо *акмеологічну компетентність учителя* як інтегративне особистісне новоутворення, що характеризується усвідомленим постійним прагненням самовдосконалення в процесі професійної педагогічної підготовки (підвищення кваліфікації), педагогічними й акмеологічними знаннями та вміннями, спрямованими на розвиток особистості вихованця; розвиненими індивідуально-психологічними якостями (скхильність до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи), що сприяють успішній самореалізації вчителя й набуттю професіоналізму в педагогічній діяльності.

Наведене нами визначення покладено в основу виявлення складників акмеологічної компетентності вчителя, до яких віднесено *мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний*.

**Складники акмеологічної компетентності вчителя:**  
мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний.

Зміст *мотиваційно-ціннісного складника* складають акме-мотивація, акме-здібності й готовність до саморозвитку.

Відповідно до досліджень А. Маркової [165] та О. Селезньової [235] зміст акме-мотивації подано таким чином:

- × мотивація відносної автономності й незалежності окремої людини в ході індивідуального розвитку;
- × мотивація самоздійснення, яку складають мотивація самоактуалізації, мотивація самореалізації та мотивація самовдосконалення;
- × мотивація творчості, до якої входять мотивація творчого внеску в професію, мотивація творчості у взаєминах, мотивація творчості й саморозвитку.

О. Селезньова відзначила, що процес формування акме-мотивації включає три логічно взаємозалежних і взаємообумовлених етапи:

- × формування мотивації самопізнання (зіставлення бажаного, належного в образі «Я» та наявного, прийняття на цій основі рішення щодо саморозвитку);
- × формування мотивації планування саморозвитку (конкретне порівняння змісту потреби саморозвитку зі змістом «Я» ідеального, зустрінутого в пошуку предмета потреби, установлення тотожності чи відмінності й «перенесення» активності на образ предмета у випадку ототожнення);
- × формування мотивації реалізації планів і програм саморозвитку й самоконтролю процесу реалізації (підтримка стійкості мотиваційного процесу й управління дією, поки обрана мета не буде досягнутою; вибір домінуючих мотивів у процесі самовдосконалення) [235].

Основна функція акме-мотивації полягає в психічній регуляції діяльності, спрямованої на реалізацію мотивів само здійснення [235]. Крім основної функції можна виділити окремі: стимулювання людини до постановки завдань, що постійно ускладнюються, орієнтація людини на максимальне розкриття її можливостей [85], регуляція та контроль виконання поставлених у ході саморозвитку завдань.

Акме-здібності А. Маркова визначає як індивідуально-психологічні властивості особистості, що забезпечують підтримку поступального висхідного вектора психічного та професійного розвитку, що включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, вибирати й реалізовувати прийоми й технології переходу з одного рівня професіоналізму до іншого, більше високого рівня, здатність переборювати перешкоди на шляху досягнення акме [165].

О. Зубова розглядає акмеологічні здібності як такий рівень розвитку загальних здібностей індивіда, що забезпечує досягнення вершин професіоналізму й підтримку висхідного вектора розвитку професійної діяльності, гармонійний саморозвиток особистості й формування на цій основі усвідомлено стійкого прагнення до постійного самовдосконалення [110].

До складу акмеологічних здібностей О. Зубова [110] включає такі здібності:

- × досягати максимально високого ступеня професійного розвитку, можливого для певного відрізка часу;
- × передбачати ситуації нерівноважних станів;
- × самому створювати умови (середовище) для реалізації висхідного вектора свого професійного розвитку;
- × сприяти реалізації висхідного вектора розвитку професійної діяльності навколишніх;
- × знаходити принципово нові способи інтенсифікації процесу професійного розвитку в межах його висхідного вектора.

В основному погоджуючись із запропонованими визначеннями акмеологічних здібностей, ми вважаємо, що необхідно говорити про акмеологічні здібності як про здібності, що забезпечують поступальний висхідний рух і досягнення вершин не тільки у сфері професійної діяльності, але й в інших сферах життєдіяльності.

Стан готовності до саморозвитку, слідуючи за О. Селезньовою [235], розглядаємо як цілісний прояв внутрішньої активності особистості в подоланні внутрішніх суперечностей і творчої реалізації планів і програм самоздійснення.

О. Селезньова відносить стан готовності до саморозвитку до станів переважно інтелектуально-вольових, оскільки його провідними компонентами є прагнення успішно розв'язувати завдання саморозвитку, виявляти творчість і впевненість у своїх акмеологічних здібностях, які можна розглядати як характеристику розумового й вольового процесу ухвалення рішення та свідомого управління поведінкою, діями та власним станом у ході реалізації рішення.

Ступінь готовності до саморозвитку визначається озброєністю загальними й акмеологічними знаннями, уміннями, навичками, удосконалюванням психічних процесів, станів і властивостей особистості, відповідальністю за результати саморозвитку.

*Змістово-процесуальний складник акмеологічної компетентності* утворюють акмеологічні знання, які можна представити як систему методологічних, теоретичних і методичних знань у сфері самоактуалізації, самовдосконалення й самореалізації людини в різних сферах життєдіяльності, а також систему пізнавальних умінь, що сприяють безперервному відновленню та збагаченню акмеологічного знання, розширюють способи стимулювання самопізнання й саморегуляції людини.

Акмеологічні знання є сукупністю відомостей у сфері акмеології як гуманістичної, фундаментальної, інтегративної, практико зорієнтованої науки, результатом пізнання процесу досягнення акме й самоздійснення та відображення цього процесу у свідомості людини. Як й інші, акмеологічні знання мають теоретичну й емпіричну форму прояву. На теоретичному виявленні вони піднімаються до рівня пояснення фактів, осмислення їх у системі понять цієї науки, включаючись в її теорію. На емпіричному — акмеологічні знання виступають як засіб самозміни й самовдосконалення людини.

Акмеологічне знання й об'єктивне, й у свідомості конкретної людини може існувати на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

На методологічному рівні акмеологічне знання з'являється як певний загальний підхід, загальний спосіб самопізнання та самовдосконалення.

На теоретичному рівні акмеологічне знання виступає як цілісна система, яка дозволяє виявляти закономірності, механізми, умови

й фактори, що сприяють саморозвитку людини та її високим досягненням у різних сферах життєдіяльності.

На методичному рівні акмеологічне знання з'являється як розвинута система гуманітарних технологій, оволодіння якими оптимізує рух людини до акме.

Незалежно від рівня, акмеологічне знання характеризується двома функціями: пояснення й перетворення відповідного комплексу проблем (об'єкта – предмета) [7].

Знання акмеологічне — специфічне комплексне знання, яке має науково-методологічну орієнтацію й відбиває різні аспектні галузі. Воно інтегрує *соціальні, гуманітарні та природничі закономірності буття людини*.

Соціальний аспект акмеологічного знання пов'язаний із проблемою сенсу та стратегії життєдіяльності суб'єкта. Ці знання включають соціокультурну спрямованість, гуманістичне світосприйняття, наукову логіку соціального пізнання за рахунок залучення знань із філософії, історії, культури, політології, економіки, етики, юриспруденції, екології, антропології, медицини, генетики [8, с. 221].

Гуманітарний аспект акмеологічного знання складають: комплекс відомостей про цілісну людину з психології, педагогіки, соціології, управління; інтеграція знань про людину соціокультурної спрямованості з фізіологією, генетикою, андрагогікою, геронтологією, психосоматикою, дає прирочене гуманітарне знання про еволюційний розвиток людини в її біологічному, історичному, індивідуальному становленні. Предметом гуманітарного пізнання стають феноменологія, закономірності, детермінанти, чинники, механізми, умови, способи індивідуального і професійного розвитку суб'єкта діяльності [8, с. 221—222].

Отже, соціогуманітарний аспект включає основні факти наук про людину й суспільство, а теоретичну базу гуманітарного аспекту акмеологічного знання складають науки, які вивчають суспільство, культуру, історію народу, онтогенез людини.

Природничо-науковий аспект припускає використання в інтересах поступального руху до акме відомостей зі сфери вікової фізіології, психогенетики, ергономіки, психофізіології праці, а також методів експериментального дослідження, розроблених у межах акмеології та педагогічної акмеології.

Технологічний аспект акмеологічного знання прирівнюється до мистецтва, майстерності. Технологічне оснащення діяльності полягає в об'єктивуванні знань і практичного досвіду суб'єкта діяльності. Їх функціональне призначення — упорядковувати всі особливості діяльності, перевести їх на рівень ефективного досягнення поставленої мети. До подібного типу знань переважно відносять так звані «забуті (нерозкриті) ремісничі технології», у яких найважливішим є професійне тренування спеціальних, особливих навичок [8, с. 222]. Технологічний

напрямок дозволяє використовувати алгоритмічні стандарти технічних наук (кібернетики, системотехніки, інформатики) з метою оптимізації життєдіяльності людини й технологізувати гуманітарні знання (одночасно відбувається процес гуманітаризації технічних наук, про що свідчить виникнення біоніки, соціоніки, евристики, синергетики).

Безперервному відновленню та збагаченню акмеологічного знання сприяє формування системи пізнавальних умінь. Аналіз проведених психологічних досліджень [7; 8; 15; 17] дає можливість виокремити в межах змістово-процесуального складника акмеологічної компетентності такі *вміння*:

- × творчо використовувати досвід;
- × організовувати зв'язок своїх знань із практикою;
- × організовувати свої власні прийоми вивчення;
- × розв'язувати конфліктні проблеми;
- × звертатись із запитам до різних баз даних;
- × одержувати інформацію й відбирати актуальні відомості;
- × виявляти зв'язок минулих і дійсних подій.

У процесі самопізнання людина з окремих одиничних ситуативних образів формує поняття, яке відбиває суть людини, а співвідношення знання про себе із соціальними вимогами та нормами дає їй можливість визначити своє місце в системі суспільних відносин. Самопізнання може здійснюватися лише через відношення людини до інших людей, через різноманітні форми зв'язку її «Я» з «Я» інших. Окремі атрибутивні — рольові, статусні, психологічні — характеристики індивіда, опис його життєвих цілей тощо входять до образу «Я» з різною питомою вагою. Причому значущість елементів опису й, відповідно, їхня ієрархія можуть змінюватися залежно від контексту, життєвого досвіду індивіда чи просто під впливом моменту. Самопізнання як процес виявляється в безперервному його русі від одного знання про себе до іншого знання, його уточнення, поглиблення, розширення. Основною умовою, що визначає безперервність зміни знань про себе, є динамізм самої реальної дійсності та взаємодії з іншими людьми. У зв'язку з необхідністю адекватної адаптації людини до оточуючих її соціальних умов вона має весь час звертатися до свого «Я», удосконалювати знання про себе, на-самперед із метою диференційованої регуляції поведінки.

Внутрішні труднощі процесу самопізнання впливають зі злиття суб'єкта й об'єкта в процесах самопізнання й необхідності їхнього диференціювання у випадку пізнання суб'єктом самого себе, коли він дивиться на себе як на іншого, як би незалежно стосовно себе.

К. Лисенко [158], який досліджував під науковим керівництвом О. Селезньової акмеологічні особливості психічної саморегуляції кадрів управління, довів, що сформованість навичок психічної саморегуляції в професійній діяльності керівника визначає його можливості у виборі

оптимальних способів подолання труднощів і впливає на розвиток його здатності до самовдосконалення. Як механізм психічної саморегуляції вчителів виступає актуалізація самовпливу на сформовані стереотипи поведінки, яка забезпечує подолання особистісного опору прояву активності в саморусі до власних вершин у розвитку та діяльності. К. Лисенко дослідив, що саморегуляція являє собою співвідношення внутрішнього (властивості особистості) і зовнішнього (вимоги до виконання діяльності) і має трирівневу структуру. Перший рівень — особистість погоджує свої особливості з нормами діяльності, другий — шляхом оптимізації своїх можливостей удосконалює якість діяльності, третій — особистість як суб'єкт діяльності, виявляючи творчий характер своєї активності, виробляє оптимальну стратегію й тактику, розвиває своє «Я».

Високий рівень розвитку саморегуляції, що об'єктивно виражається в тонкості, диференційованості й адекватності всіх усвідомлених інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, учинків, вербальних проявів, дає підставу припускати і наявність достатньо високого рівня сформованості акмеологічної компетентності загалом.

Завершує структуру акмеологічної компетентності вчителя *особистісно-рефлексивний складник*, який являє собою систему особистісних характеристик учителя, що впливає на результативність його педагогічної діяльності. Якщо перші два складники акмеологічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний) мають функціональний характер, то третій складник компетентності — це стійкі особистісні характеристики, що формуються в процесі діяльності та спілкування з людьми, розвитку особистості.

Важливість цього компонента, як підкреслюють Л. Васильченко й І. Гришина [39, с. 92], обумовлена тим, що будь-яку проблему людина сприймає крізь призму своїх поглядів і взаємин і, тільки оцінивши її, мобілізує свої знання й уміння для вироблення визначеного рішення.

На думку Ю. Кулюткіна, рефлексія — це критичне осмислення людиною основ, ідей і методів своєї пізнавальної діяльності. Завдяки рефлексії людина ніби виходить за межі повної захопленості безпосередньою діяльністю, піднімається над нею і з цієї позиції усвідомлює проблеми, що постають перед нею, у широкому контексті ставлення до світу, природи, людей, суспільства, самої себе [142, с. 103—104]. Іншими словами, рефлексія спрямована на самого вчителя, пов'язана з його вміннями й навичками аналізувати свою діяльність, володіти собою в будь-якій ситуації, забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення. У такому розумінні вбачаємо зв'язок рефлексії з акмеологічною компетентністю вчителя.

Означені в науковій літературі рефлексивні особистісні характеристики дозволяють розглядати професійну самосвідомість учителя у зв'язку з його акмеологічною компетентністю [268].

У філософії «самосвідомість» визначається як специфічна форма відображення реального світу в процесі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємин. Під самосвідомістю розуміють пізнання й оцінку людиною самої себе як мислячого суб'єкта, що відчуває та діє. Самосвідомість дорослої людини тісно пов'язана з професійною самосвідомістю [276, с. 10].

Термін «професійна самосвідомість» використано в роботах В. Бодрова [29], В. Васьковської [40], В. Козієва [125], Ю. Кулюткіна [142], Л. Мітиної [173; 174] та інших. Узагальнення цих робіт дозволило визначити, що професійна самосвідомість — це усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, що означає:

- × розуміння власних потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей і мотивів;
- × оцінка своїх професійних можливостей (знань, умінь, навичок);
- × зіставлення професійно важливих якостей з їхнім нормативом — суспільно значущими вимогами професії;
- × вироблення власної лінії поведінки, свого індивідуального стилю зайнятості на основі самооцінки себе як професіонала [268, с. 12—13].

Загалом професійну самосвідомість визначають як процес усвідомлення професіоналом себе у професійній праці, а саме: у системі професійної діяльності, у системі професійного спілкування, у системі розвитку власної самості особистості [268, с. 13].

Висловлюючи власну точку зору, вважаємо, що рефлексивні особистісні характеристики вчителя можна об'єднати в групи на основі ставлення до:

- × предмета педагогічної діяльності;
- × процесу виконання педагогічної діяльності;
- × інших учасників педагогічного процесу (учителів-колег, адміністрації закладу освіти, учнів, їхніх батьків, представників громадськості);
- × самого себе;
- × освітнього середовища закладу освіти.

Структуру акмеологічної компетентності вчителя визначено як сукупність взаємопов'язаних змістових складників, а саме: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний, — зміст яких подано на *рис. 1*.

Отже, акмеологічна компетентність як системно-структурне утворення являє собою єдність мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального й особистісно-рефлексивного складників. Їхні взаємозв'язки та взаємозалежності утворюють ієрархічну структуру, в основі якої лежить поінформованість в акмеологічному знанні, уміннях, що разом із акмеологічною мотивацією, акмеологічними й рефлексивними здібностями обумовлюють готовність до саморозвитку та високий рівень самопізнання та саморегуляції.

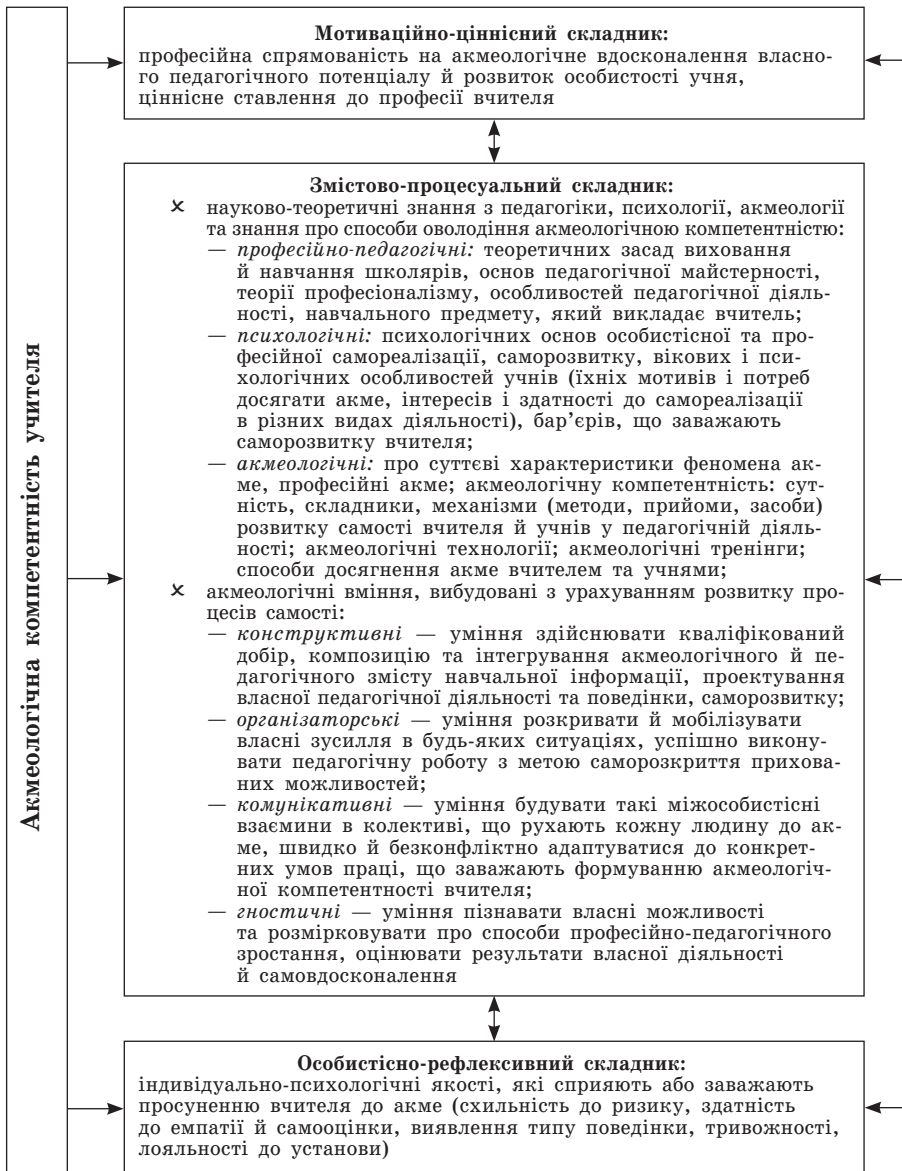


Рис. 1. Структура акмеологічної компетентності вчителя

Виявлена сутність акмеологічної компетентності та проаналізовані структурні складники акмеологічної компетентності вчителя забезпечують ефективність його професійно-педагогічного самовдосконалення, що відбувається, наприклад, у процесі отримання післядипломної педагогічної освіти.

# СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ЗМІСТ, ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Із позиції *андрагогічного підходу*, кожна людина має право на самовдосконалення власного потенціалу впродовж усього життя. Так, основоположник андрагогіки як науки М. Ноулз вважає, що ідея безперервної освіти міститься в психолого-соціальній характеристиці дорослої людини, головною ознакою якої є прагнення до задоволення своїх потреб. На вершині цих потреб — потреби в самоактуалізації, саме вони і спонукають дорослу людину до процесу самоосвіти протягом усього життя [281].

Одним зі шляхів формування акмеологічної компетентності вчителя є система післядипломної педагогічної освіти в Україні, яка являє собою впорядковану сукупність закладів освіти, науково-методичних установ, органів управління, що сприяють удосконаленню та професійній зрілості педагога. Її зусилля спрямовані на здобуття вчителем нової кваліфікації, наукового ступеня або нового фаху на основі наявного професійного рівня; підвищення кваліфікації вчителів із різних галузей освіти, оволодіння знаннями та досягненнями відповідно до науково-технічного прогресу; підготовку педагогів із метою виявлення конкурентоздатності кожної людини в процесі оволодіння новими спеціальностями.

На ґрунті аналітичного вивчення наукових праць відомих зарубіжних і вітчизняних учених (А. Деркач [83], Г. Коваленко [121; 122], С. Макаров [159], Л. Рибалко [230], А. Фоміних [263], Х. Шапаренко [273] та інших) і нашого власного досвіду виявлено особливості формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. По-перше, підготовка педагогів здійснюється за їхнім власним бажанням розвивати свій потенціал у процесі оволодіння новими професійними знаннями й уміннями. Так, як свідчить аналіз результатів пілотажного дослідження (опитано 162 студента ІПКП), рушійними силами процесу самовдосконалення вчителя є: прагнення поповнювати професійні знання й уміння з метою набуття професіоналізму та педагогічної майстерності (51 %), сприйняття себе в ролі успішної самореалізованої людини, яка постійно розвиває власне «Я» (22 %), бажання зайняти позицію, статус професіонала, аби бути визнаною

людиною серед колег, школярів, їхніх батьків (17%), намагання краще виступати на педраді, методичному об'єднанні, поділяючись досвідом роботи зі школярами (6%), виконання адміністративних розпоряджень задля підвищення професійного рівня (4%). Учителі, які навчаються, усвідомлюють себе більше самостійними, самокерованими особистостями; є носіями запасу життєвого досвіду (соціального, професійного, побутового), що стає джерелом їхнього навчання та їхніх колег; мотивація навчання визначається їхнім прагненням за допомогою самоосвітньої діяльності розв'язати життєво важливі проблеми й досягти професійного акме, бажанням негайної реалізації отриманих знань і набутих умінь, навичок і якостей. По-друге, з метою підвищення якості педагогічних кадрів післядипломна освіта вчителів відшукує нові шляхи задоволення особистісних потреб їхньої самореалізації.

Післядипломна педагогічна освіта в Україні, з одного боку, покликана в умовах жорсткої конкуренції на міжнародному ринку праці гарантувати національним державам збереження та розвиток трудового потенціалу, а з іншого боку, її потужний потенціал спроможний надати допомогу в самовдосконаленні вчителів, формуванні їх акмеологічної компетентності.

Проблема післядипломної педагогічної освіти знайшла своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [182], законах України «Про освіту» [106], «Про вищу освіту» [104], Концепції Нової української школи [129] та інших нормативно-правових документах.

До 1917 р. в Україні не було державної системи підвищення кваліфікації працівників різних галузей діяльності, у тому числі й освіти. У перші роки становлення Радянської влади епізодично працювали курси підвищення кваліфікації вчителів. У 30-х роках XX ст. вироблено певну централізовану структуру методичного керівництва вдосконаленням педагогів через Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації вчителів. Згодом відкрилися районні (міські) педагогічні бази підвищення кваліфікації, які поступово перетворилися на обласні інститути удосконалення вчителів (ІУВ). Створювалися районні методичні кабінети. 1994 року ІУВ було реорганізовано в ІПО, які, у свою чергу, вже в XXI столітті частково перейменовані на ІПКП.

На початку свого розвитку післядипломна освіта ототожнювалась із підвищенням кваліфікації, розглядалася як можливе доповнення до традиційної освіти та спосіб заповнення прогалин у знаннях і вміннях фахівців. Лише в останні роки її функції розширилися, унаслідок чого вона перетворилася на важливу підсистему єдиної системи безперервної освіти.

Післядипломна освіта сьогодні — це частина неперервної освіти, якій притаманна певна специфіка, спрямована насамперед на задоволення потреб особистості в необхідних знаннях і вміннях у потрібному обсязі [104].

У працях українських учених, які досліджують закономірності професійного розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Дивак [86], Г. Єльнікова [92], І. Жерносек [98], І. Зязюн [111; 215], С. Крисюк [134], В. Маслов [169], Л. Набока [180], Н. Ничкало [185], В. Олійник [194], Є. Павлютенков [202], О. Пехота [197; 215], Н. Протасова [224], С. Сисоєва [240; 241], Т. Сущенко [253] та інші), зазначено, що система післядипломної освіти — це впорядкована сукупність закладів освіти, науково-методичних установ, органів управління, які сприяють забезпеченню професійних потреб педагога й суспільства, подоланню розриву між здобутими педагогічними знаннями, вміннями, навичками й розвитком сучасної науки, культури, економіки тощо. Подоланню цього розриву слугують: виявлення інтересу в людей з вищою освітою до здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або нового фаху на основі наявного професійного рівня; підвищення кваліфікації вчителів із різних галузей освіти, оволодіння знаннями та досягненнями відповідно до науково-технічного прогресу; підготовка педагогів із метою оволодіння новими спеціальностями, задоволення особистих потреб у розвитку духовно-моральної культури.

Із позиції *системного підходу*, післядипломна педагогічна освіта являє собою складну, відкриту, цілісну та динамічну систему, що активно взаємодіє з оточуючим середовищем та є органічною складовою мегасистеми — безперервної освіти. Її утворюють взаємопов'язані, динамічні структурні елементи (мета, завдання, функції, зміст, принципи, методи й форми, напрями), що функціонують на державному, обласному, районному, шкільному рівнях.

У Законі України «Про освіту» (ст. 18) так визначено *мету післядипломної освіти*: «Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду» [106]. Із позиції орієнтування уваги на природі людини, її прагненні розвиватись у професійній діяльності, мета післядипломної освіти визначається як формування творчої особистості кожного фахівця, розкриття його творчого потенціалу [245, с. 217].

У межах дослідження мету післядипломної педагогічної освіти визначаємо як забезпечення реалізації прагнення вдосконалювати власний потенціал, досягати акме в педагогічній діяльності всіх тих, хто бажає працювати вчителем.

*Завданнями післядипломної освіти є* [104]:

- × відновлення й поглиблення необхідних загальноосвітніх та професійних знань, умінь і навичок фахівця;
- × сприяння набуттю професійного досвіду та професійній адаптації фахівця;
- × подолання існуючих стереотипів, запобігання виникненню нових і перебудова вже створеної в психології фахівця системи його

професійних та особистісних установок відповідно до вимог сучасності;

- × стимулювання самоосвіти та саморозвитку;
- × підвищення кваліфікації;
- × здобуття нової кваліфікації, нової спеціальності на основі диференціації навчання, наявних знань і вмінь з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб спеціалістів з вищою освітою.

Як зазначено в «Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [53], пріоритетними завданнями розвитку неперервної педагогічної освіти, які мають бути виконано, є такі:

- × удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей;
- × зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою;
- × удосконалення структури підготовки і післядипломної освіти педагогів;
- × оптимізація мережі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників;
- × забезпечення соціальної підтримки суб'єктів педагогічної освіти, підвищення соціального престижу педагогічної праці.

Дотримуючись логіки наукового дослідження, варто розглянути *функції післядипломної освіти*. У сучасних наукових дослідженнях поняття «функція» зустрічається доволі часто, однак його сутність визначається неоднозначно. Так, В. Афанасьєв зазначає, що будь-яка система соціального порядку активна, дієва, що виявляється перш за все в її функціях. Функції системи — інтегрований результат функціонування її компонентів, тоді як функції останніх — здебільшого, результат впливу на них загальносистемних функцій [20].

Проблемою визначення функцій безперервної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у свій час опікувалися В. Бондар [35], Н. Ващенко [41], І. Жерносек [98], В. Маслов [168; 169], В. Онушкін [196], В. Осипов [198], Н. Протасова [223; 224], Є. Тонконога [258], Т. Хлебнікова [265] та інші. Так, В. Онушкін виділяє три функції безперервної освіти: економічну, соціально-економічну й соціальну [196]. Є. Тонконога визначає такі функції, як поглиблення ідеологічної підготовки та розширення політичного кругозору, компенсація, спеціалізація, інновація, удосконалення загальнопедагогічних та управлінських умінь, розвиток, творча спрямованість, вироблення професійних інтересів і здібностей [258, с. 54]. В. Маслов згрупував функції системи підвищення кваліфікації керівників шкіл таким чи-

ном: програмно-цільові (компенсаторна, відтворювальна, корегувальна, прогностична), процесуально-технологічні (діагностична, моделювальна, організаторська, координувальна, контрольно-інформаційна); соціально-психологічні (орієнтаційна, пропагандистська, мотиваційна, розвитку творчої активності, стимулювання) [169, с. 27—28]. Н. Протасова зробила акцент на необхідності конкретизації й осмислення системи післядипломної педагогічної освіти з позицій особистісного підходу, у центрі якої знаходиться особистість педагога, і запропонувала функції післядипломної освіти розділити на дві групи — зовнішні та внутрішні. До зовнішніх віднесено соціально-економічну; адаптивну; правову; прогностичну; координаційну; організаторську; функцію виробництва, оброблення й накопичення інформації; пропагандистську; досвідно-дослідницьку; кадрову. Внутрішні функції, на думку дослідниці, безпосередньо стосуються особистості, до них вона віднесла: адаптивну, компенсаторну, аналітичну, перетворювальну, розвивальну, прогностичну, комунікативну, стимулювальну [224, с. 19—22]. Т. Хлебнікова [265] у своєму дисертаційному дослідженні визначила такі функції, як компенсувальна, відновлювальна, коригувальна, прогностична, розвивальна.

З огляду на проблему дослідження, ми виділяємо такі функції післядипломної освіти: розвивальна, прогностична, аналітико-рефлексивна, коригувально-відновлювальна, компенсаторна, стимулювальна.

**Функції післядипломної освіти:** розвивальна, прогностична, аналітико-рефлексивна, коригувально-відновлювальна, компенсаторна, стимулювальна.

*Розвивальна функція* забезпечує постійний різнобічний розвиток особистості педагога, його індивідуального, особистісного, професійного акме.

*Прогностична функція* полягає у формуванні прогностичних умінь щодо передбачення результатів саморозвитку, своєї майбутньої діяльності, її проектування, прийняття виважених оптимальних рішень з управління саморозвитком і розвитком педагогічного, дитячого колективів.

*Аналітико-рефлексивна функція* полягає у усвідомленні та критичному аналізуванні існуючого рівня розвитку особистості педагога та його учнів, рефлексивному ставленні до своєї особистості та професійної діяльності, необхідності конструктивного самовдосконалення з метою досягнення акме на шляху педагогічної та управлінської кар'єри.

Змістом *коригувально-відновлювальної функції* є відновлення знань, умінь фахівців, отриманих ними в період навчання у вишах, унесення своєчасних змін в освітній процес, процес саморозвитку з метою попередження недоліків, їх виправлення та подолання.

*Компенсаторна функція* післядипломної освіти має компенсувати спеціалістові брак інформації, забутої з часом після закінчення вишів,

а також надати можливість оволодіти знаннями, уміннями, що постійно поновлюються в суспільстві та науці, відповідно до сучасних вимог.

*Стимулювальна функція* має стимулювати педагогічних працівників до постійного професійного самовдосконалення, досягнення акме в професійно-особистісному зростанні.

Усі функції взаємопов'язані, діють у взаємозв'язку, забезпечуючи розвиток системи післядипломної освіти педагогів.

Утім використання тільки функціонального аналізу не дає в силу своєї обмеженості повної та об'єктивної картини діяльності. Суттєво обумовлює функціонування й розвиток системи післядипломної освіти, визначає якісні особливості, її взаємодію із зовнішнім середовищем її структура. Ю. Конаржевський із цього приводу зазначає: «Неабияке значення у визначенні специфіки системи відіграє її структура» [128, с. 13]. Тому необхідним є структурний аналіз системи післядипломної освіти.

Як зазначає Н. Протасова [224], специфіка структури системи післядипломної освіти залежить, насамперед, від природи елементів системи, від мети її функціонування, від тих функцій, які ця система виконує. Однак функції, що виконує система післядипломної педагогічної освіти, не тільки визначають структуру, а й самі виконуються останньою. Структура, на думку Ю. Конаржевського, «ніби відповідає» за постійне відтворення взаємодії між елементами, функція ж покликана здійснювати особливий спосіб поведінки, спосіб діяльності системи для підтримання цих взаємодій [128].

Функціональна структура сучасної післядипломної освіти в Україні включає відповідно до чинного законодавства України такі складові:

- × підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (систематичне оновлення та поглиблення професіоналізму не рідше як один раз на п'ять років);
- × отримання нової педагогічної спеціальності;
- × отримання спорідненої педагогічної спеціальності;
- × отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності;
- × додаткова освіта;
- × аспірантура;
- × докторантура;
- × самоосвіта [104].

На думку З. Слєпканя [245], система післядипломної освіти по-слуговується такими організаційними *принципами*:

- 1) особистісної спрямованості — забезпечує розроблення цільової програми професійного розвитку та саморозвитку, ураховує унікальність кожної особистості; дає змогу оптимізувати процес професійного вдосконалення — досягати максимального рівня, вершини свого розвитку в різні періоди життєдіяльності;

- 2) творчого розвитку й саморозвитку — передбачає створення умов для творчого самостійного зростання (організаційно-педагогічних, морально-психологічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних);
- 3) рівневої стратегії, індивідуалізації та диференціації, що передбачає визначення рівня професійної компетентності й організацію на основі виявленого рівня роботи в курсовий і міжкурсний період над удосконаленням професіоналізму, педагогічної майстерності, творчого ставлення до праці;
- 4) відкритості, багатоваріантності, багатуукладності, гнучкості, динамізму — орієнтація на використання різних форм роботи, корегування стратегії, змісту, методів та організаційних форм роботи зі спеціалістами;
- 5) централізації та децентралізації — полягає в оптимальному поєднанні, обов'язковості з наданням права вибору місця, змісту, методів і форм підвищення кваліфікації;
- 6) активності та самостійності, що потребує вироблення у фахівця об'єктивно-суб'єктивної позиції щодо використання методів і форм активної безперервної освіти, поєднання освіти зі самоосвітою;
- 7) безперервності та перспективності — потребує оптимального співвідношення близької, середньої та далекої перспектив професійного вдосконалення;
- 8) гуманізації, гуманітаризації, демократизації — спрямований на подолання авторитарного стилю організації післядипломної освіти, демократизацію стосунків учасників освітнього процесу, створення й підтримку позитивного психологічного клімату в колективі;
- 9) загальнодидактичні принципи, такі як принципи науковості, систематичності, доступності, наочності, системності, комплексності, оптимізації.

Серед принципів функціонування післядипломної освіти заслуговує на увагу підхід Н. Протасової [224, с. 13—14], яка розподіляє їх на дві великі групи: загальнометодологічні й андрагогічні.

До загальнометодологічних принципів відноситься принцип соціально-економічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності. Однак особливого значення дослідниця надає саме *андрагогічним принципам*. Андрагогіка — теорія навчання дорослих, яка виходить із того, що мета сучасного підходу до освіти полягає в сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості, прояву її самотутності, актуалізації її прихованих здібностей [75; 109; 199]. Андрагогічні принципи не заперечують дидактичним принципам педагогіки, частково розвиваючи їх та корелюючи з ними. Основними серед них є такі принципи: індивідуального досвіду

та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний; життєво і перспективно-посадовий; вікового підходу; створення умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності навчання; спільної діяльності в освітньому процесі; розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання. Отже, післядипломна освіта як система навчання дорослих зможе бути ефективною лише за умов, «коли вона буде спиратися на найголовніший принцип — оперативно й максимально повно забезпечувати потреби як суспільства, так і окремих громадян» [129].

*Зміст* післядипломної освіти визначається на основі вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, економічної, правової, організаторської підготовки фахівців тощо. Навчання забезпечує поєднання фундаментальності науково-теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у виконанні конкретних завдань розвитку відповідних галузей.

Зміст післядипломної освіти регламентується державними стандартами, навчальними планами, програмами й іншими документами та нормативно-правовими актами органів державного управління освітою.

Зміст післядипломної освіти формується з урахуванням галузевої та рівневої специфіки за такими напрямками:

- × соціально-економічний (філософія, соціологія, культурологія, українознавство, етика, екологія, право, економіка, менеджмент, інформаційні технології, іноземна мова тощо);
- × психолого-педагогічний (загальна, вікова, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія тощо);
- × науково-теоретичний (актуальні проблеми розвитку науки, культури, освіти та виробництва );
- × практично-прикладний (здобуття певних знань, умінь та вироблення навичок, особистісне та професійне зростання);
- × методичний (за фахом та посадовими категоріями);
- × управлінський (за галуззю та посадовими категоріями).

Гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних *організаційних методів і форм*, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також прирівняні до них галузеві форми (ад'юнктура, клінічна ординатура тощо).

Навчальний процес у закладах післядипломної освіти здійснюється в таких формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична

підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є лекція, семінарські, практичні, лабораторні заняття, індивідуальне заняття, консультації.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 52) [104] учасниками освітнього процесу в закладах вищої освіти є:

- 1) наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники;
- 2) здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти;
- 3) фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах;
- 4) інші працівники закладів вищої освіти.

До освітнього процесу можуть залучатися роботодавці.

Післядипломну освіту здійснюють заклади або підрозділи післядипломної освіти на договірних засадах із підприємствами, установами, організаціями з урахуванням державного контракту. Форми, терміни та зміст навчання, науково-методичної діяльності визначаються закладами післядипломної освіти за погодженням із замовником. До таких закладів належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, удосконалення, навчально-курсів комбінати, а також підрозділи закладів вищої освіти (філії, факультети, відділення тощо); професійно-технічні заклади освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

У статті 59 Закону України «Про освіту» [106] зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, мають сприяти їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації.

Підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо).

Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію у закладах освіти, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою. Результати підвищення кваліфікації у таких закладах освіти не потребують окремого визнання і підтвердження.

Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації обирає педагогічний (науково-педагогічний) працівник. Педагогічна (вчена) рада

закладу освіти на основі пропозицій педагогічних (науково-педагогічних) працівників затверджує щорічний план підвищення кваліфікації педагогічних (науково-педагогічних) працівників (з відривом чи без відриву від освітнього процесу).

Пріоритетними *напрямами розвитку післядипломної педагогічної освіти* в Україні є: оновлення її змісту на основі національного компоненту; сучасне науково-методичне й інформаційне забезпечення; удосконалення методів, організаційних форм і засобів навчання; упровадження досягнень науки, культури, нових технологій навчання, педагогічних інновацій; сприяння становленню й розвитку закладів нового типу, сільської школи; надання допомоги сільським малокомплектним школам; запровадження системи варіативного навчання й виховання відповідно до потреб і здібностей учнів; створення умов для реалізації творчих ініціатив, дослідно-експериментальної роботи; організація науково-методичної допомоги освітнім закладам з проблеми навчання й виховання.

Результатом післядипломної педагогічної освіти має бути фахівець, здатний запроваджувати цінності демократичної, правової держави, зі сформованими професійними вміннями та навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці.

Таким чином, післядипломна педагогічна освіта має забезпечувати потенційні можливості вчителів удосконалювати власний професійно-педагогічний потенціал. Водночас, на сучасному етапі розвитку такої системи ще недостатньо розробляються й упроваджуються педагогічні умови, які би сприяли підвищенню професіоналізму вчителя, зокрема його акмеологічної компетентності.

# ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У Великому тлумачному словнику української мови (2001) поняття «умови» трактується як «необхідна обставина, яка уможливи-лює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [42, с. 1295].

Сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання, від якого залежить дія законів природи й суспільства. Умова як одна з категорій детермінізму утворює, таким чином, момент загального діалектичного взаємозв'язку [262, с. 497—498].

Важливо підкреслити, що на відміну від причини, що породжує те чи інше явище, умова складає обстановку, середовище, у яких воно виникає, існує й розвивається. Умова — це не лише те, що впливає на речі, але й те, без чого не може бути речі як такої, що слугує передумовою, основою її виникнення.

У галузі дидактики вищої школи під педагогічними умовами розуміють сукупність заходів, що забезпечують досягнення особистіс-тю певного рівня діяльності. До педагогічних відносять ті умови, які свідомо створюють у навчальному процесі та які мають забезпечувати найбільш ефективне формування й протікання необхідного процесу. За визначенням В. Андрєєва, педагогічні умови — це «обставини про-цесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, констру-ювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [11, с. 124].

О. Андрієнко [13] вивчає психолого-педагогічні умови формуван-ня професійної зрілості вчителя в системі вищої педагогічної освіти. На її думку, формування професійної зрілості вчителя забезпечується єдністю соціально-педагогічного цілеспрямованого впливу спеціально організованого освітнього середовища; власною активністю фахівця

як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності; вимогами професійної педагогічної діяльності в сучасних умовах; організацією підготовки фахівців до самоактуалізації в педагогічній діяльності.

Із появою акмеологічних досліджень застосовують термін «акмеологічні умови». Умови акмеологічні — це, перш за все, значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня професіоналізму особистості й діяльності [102; 257]. Умови акмеологічні — значущі, оптимальні зовнішні та внутрішні умови, ситуації й обставини (або їх комплекс, або ієрархія), від яких залежить досягнення особистістю високого професіоналізму і продуктивності діяльності. Якісно значущими умовами акмеологічними виступають задатки, загальні та спеціальні здібності суб'єкта праці. Особливостями останнього є: умови сімейного і шкільного виховання, можливості в отриманні освіти, доступ до культурних цінностей, що й складає зміст передстартового періоду розвитку професіоналізму (А. Деркач) [5].

На думку Т. Копченкової [131], акмеологічними умовами ефективного професійного розвитку держслужбовців є наявність уявлень про високий рівень особистісного потенціалу та реальних можливостей цим потенціалом розпорядитися, схильність бачити сильні та слабкі сторони; критичне сприйняття себе, відсутність внутрішньої конфліктності, високий рівень контролю за своєю поведінкою й високий рівень саморегуляції. Дослідниця відзначає, що засобами оптимізації акмеологічних умов є комплексні психолого-акмеологічні практикуми, що включають: самодіагностику, ігрову рефлексію, тренінги розвитку аутопсихологічної компетентності.

А. Фоміних [263], досліджуючи розвиток акмеологічної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розглядає такі психолого-педагогічні умови, як:

- 1) наявність у суспільстві потреби у професіоналах високого класу, своєрідного суспільно-історичного запиту на професіоналізм. Такий запит забезпечує високий соціальний статус суб'єкта діяльності, формує позитивні особистісні й суспільні установки, є потужним мотиваційним фактором розвитку всіх компонентів професіоналізму особистості та діяльності. Якщо престиж професіоналізму є високим, виникає сильна мотивація професійних досягнень. Як свідчать результати проведеного опитування студентів системи післядипломної педагогічної освіти (92 особи), котрі працюють учителями, одним із процесів, що гальмує їхній професійний розвиток, є низький суспільний запит на професіоналізм (це відмітили 42 %);
- 2) можливість здійснення особистісно-професійного розвитку й саморозвитку до високого рівня професіоналізму. 57 % опитаних нами студентів не знають про власні ресурси й те, як їх реалізувати в педагогічній діяльності, а також про конкретні способи самороз-

- витуку. І лише 17 % опитаних студентів назвали перспективними шляхами, що позитивно впливають на саморозвиток особистості, семінари, акмеологічні тренінги, ділові ігри, вивчення педагогічного досвіду, оволодіння новими алгоритмами діяльності, самоосвіти, самоаналіз причин помилок;
- 3) організація самоосвіти вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти. Самоосвіта є важливою умовою підвищення професіоналізму й розглядається як особливий вид індивідуальної, особистісно зорієнтованої професійної навчальної діяльності, що обумовлює саморозвиток і самовдосконалення. У процесі формування високої акме-мотивації виникає потреба в саморозвитку й самовдосконаленні, збільшується творча активність;
  - 4) наявність акмеологічного середовища. Акмеологічним вважають таке професійне середовище в закладах освіти, яке стимулює процеси продуктивного особистісно-професійного розвитку. Параметрами акмеологічного середовища є високі особистісно-професійні стандарти, створення рівних умов і можливостей для продуктивного особистісно-професійного розвитку, стимулювання такого розвитку, мотивації досягнення, сприятлива психологічна атмосфера в колективі, добір кадрів із потужним потенціалом і бажанням його реалізовувати в практичній діяльності;
  - 5) підвищення соціального престижу професійної діяльності й формування привабливого іміджу.

А. Деркач [7, с. 315—316], характеризуючи умови досягнення професійного «акме», до внутрішніх умов досягнення людиною професійного «акме» відносить: мотивацію досягнення; активність людини, що відповідає найбільшій продуктивності її трудової поведінки; «сильне» професійне цілепокладання й побудову свого професійного шляху за висхідною траєкторією; прагнення людини досягати свій максимальний рівень; високий рівень домагань, мотивацію самореалізації; здібність мобілізувати на певний момент професійні можливості, сконцентруватися на меті, здібність до відновлення після значних психологічних витрат, прагнення до збереження та примноження своїх досягнень. До зовнішніх умов — сприятливе й акмеологічно насичене середовище, що спонукає людину до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність «акме»-подій, потужних стати поштовхом до кульмінацій, «піків» у професійному розвитку.

У праці Н. Тігунцевої [256] виявлено акмеологічні умови успішної реалізації професійної кар'єри слідчих на макрорівні та мікрорівні: соціально-економічні рівні; особливості кадрової політики; організаційно-технічні умови професійної діяльності; матеріальний стан і соціальні гарантії; взаємоставлення в колективі; співвіднесення статевих, вікових,

освітніх установок працівника з можливостями організації. До основних акмеологічних факторів віднесено високий рівень професіоналізму, мотивації досягнення, установку на результат, тенденцію до самоактуалізації, адекватну самооцінку у сфері професійної діяльності та спілкування, емоційну стійкість, аутопсихологічну компетентність, креативність, научуваність.

Аналіз довідникової літератури свідчить, що під терміном «умови» розуміють: «...сукупність факторів, істотних обставин, від яких щось залежить, оточення, у якому щось відбувається [193, с. 827]»; те, від чого залежить щось інше (обумовлене), істотний компонент об'єктів (речей, їхніх станів, взаємодій), з наявності яких із необхідністю випливає існування цього явища.

Доповнюючи сказане вище, відзначимо, що акмеологічні фактори — основні причини, які мають характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму (В. Зазикін) [102]. Акмеологічні фактори й умови є близькими за змістом, але не тотожними. На різних етапах розвитку особистості вони мають різну значущість і по-різному впливають на досягнення професіоналізму. Провідні вчені-акмеологи (А. Деркач [4], Н. Кузьміна [138-140], А. Маркова [165], А. Реан [228] та інші) виділяють такі психолого-акмеологічні фактори, як:

- а) об'єктивні фактори, що пов'язані з діяльністю людини в існуючій системі, яка спрямовує її на досягнення значущих для системи результатів;
- б) суб'єктивні фактори, що пов'язані з особистісними передумовами професіоналізму, до них відносять мотивацію, спрямованість, здібності, креативність, ставлення (ступінь виявлення пояснює суб'єктивні причини, що сприяють зростанню професіоналізму або заважають цьому).

Фактори досягнення «акме» — найбільше суттєві обставини досягнення людьми «акме». У словнику-довіднику [261, с. 404—405] до таких факторів автори відносять: власну активну творчу діяльність людини на «грані досягнутого», прагнення виконувати складні життєві завдання; виявлення таких вчинків, що мають значущість у досягненні власних вершин і вершин оточуючих; правильний вибір ціннісних орієнтацій, актуальних для прогресу реального життя людини; усебічне врахування особливостей суспільно-економічної формації, у межах якої проходить життя людини; інтегративний підхід до акмеологічного проектування сходження людини до вершин з урахуванням усіх основних наявних її потенціалів (індивідуальності, здоров'я, професійної майстерності); здійснення духовно-практичної діяльності з метою самовдосконалення; урахування віку та статевої належності людини для адекватного проектування уяви змісту і форм досягнутих вершин.

Отже, поняття «умови» в контексті нашого дослідження трактуємо так: обставини, які сприяють особистісно-професійному самовдосконаленню й саморозвитку особистості та реально можуть бути досяжними, а *педагогічними умовами формування акмеологічної компетентності вчителя* в системі післядипломної педагогічної освіти є обставини, що впливають на акмеологічне зростання студентів у процесі підготовки /перепідготовки.

У такий спосіб пояснимо сутність акмеологічного впливу, який здійснюється на особистість чи групу, має гуманістичний зміст і спрямований на прогресивний розвиток особистості чи групи. Акмеологічний вплив у методичному відношенні можна розглядати як самостійне явище, яке має винятково акмеологічний зміст. Від психологічного акмеологічний вплив відрізняється своєю спрямованістю на благо особистості, яка розвивається. Будь-який психологічний, педагогічний чи інший вплив може стати акмеологічним, якщо він здійснюється в інтересах особистості як об'єкта впливу і має гуманістичну спрямованість [6, с. 76—77].

Для визначення конкретних педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти нами було проаналізовано ті педагогічні умови, про які йдеться в подібних працях, а також галузеві стандарти вищої професійної педагогічної освіти, кваліфікаційні характеристики різних профілів фахівців, освітні програми, навчальні плани і програми психолого-педагогічних дисциплін. Ураховуючи те, що процес формування акмеологічної компетентності вчителя є складовою професійної освіти, а його функціонування відбувається в межах педагогічної системи, умови, що сприятимуть цьому, визначені нами як педагогічні.

На підставі вивчення наукових праць А. Алексюка [9], Ю. Бабанського [21], В. Ільїна [112], В. Коротова [132], Г. Костюка [133], В. Лозової [147; 153], В. Сухомлинського [251] та інших, у яких доведено, що стимулювання позитивно впливає на формування будь-якої якості особистості й через зовнішнє спонукання відбувається переорієнтування мотиваційно-ціннісної сфери людини, визначено першу умову — *стимулювання студентів до постійного самовдосконалення з метою розкриття їхнього педагогічного потенціалу*. З'ясовано, що стимулювання професійного самовдосконалення вчителів полягає в організації такої післядипломної педагогічної освіти, яка захоплює та пробуджує в них бажання віднайти, особисто відчувати свої внутрішні сили й ресурси, створити умови для успішного самовиявлення під час підготовки чи перепідготовки.

Розробленню питань стимулювання професійної діяльності педагога присвячені дослідження вчених: К. Абульханової-Славської [1], О. Акімової [3], Ю. Бабанського [21], М. Волкова [49], Л. Гордіна [58],

В. Гриньової [74], В. Ільїна [112], В. Кан-Калика [114], П. Каптерєва [115], В. Коротова [132], Г. Костюка [133], В. Лозової [154], Н. Лосєвої [156], В. Шумана [275] та інших. Вихідні концептуальні положення професійного самовдосконалення освітян закладено в законах України «Про загальну середню освіту» [105], «Про вищу освіту» [104], у «Білій книзі національної освіти України» [27], у Концепції Нової української школи [129].

В офіційних документах і працях науковців наголошується на тому, що сучасній школі потрібен учитель, який прагне постійного самозростання, цікавиться педагогічними новинками, розробляє інноваційні технології й упроваджує їх в освітній процес, намагається прищепити молодому поколінню високу духовну та педагогічну культуру.

Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є однією з найактуальніших проблем сьогодення, що передбачає розв'язання багатьох питань організації та змісту навчання фахівців. У зв'язку із цим існує необхідність стимулювання процесів самопізнання й саморозкриття в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей фахівця; використання наявного професійного досвіду педагога; збільшення годин педагогічної практики; особистісно зорієнтованого підходу до організації та здійснення безперервного професійного навчання педагогічних працівників.

Теоретичним обґрунтуванням цієї умови слугують, принаймні, дві позиції: усвідомлення значущості професійного самовдосконалення сприятиме виконанню конкретних дій (самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, самореалізація); стимулювання вчителів допоможе їм навчитися стимулювати школярів до саморозвитку й самореалізації.

Професійне самовдосконалення особистості вчителя в системі післядипломної освіти в сучасних умовах є необхідним і потребує більше глибокого наукового осмислення шляхів розв'язання цієї проблеми. Пояснюємо це, по-перше, тим, що педагогічна діяльність була й буде творчою, і проблема професійного саморозвитку дорослої людини, фахівця в системі післядипломної освіти педагогів унаслідок своєї специфіки з часом набуватиме вагомості й особливого звучання, а по-друге, останнім часом знижується інтерес у педагогів-практиків до питання професійного самовдосконалення особистості. Вище зазначені студенти відмітили, що існують перешкоди, пов'язані з браком часу (зайнятість на роботі; учителями працюють, в основному, жінки, які опікуються проблемами домашнього господарства).

Учені-акмеологи [14; 18; 28; 36; 46; 55; 88; 96; 161; 191; 204; 209; 247 та інші] доходять висновку, що для прогресивного самовдосконалення особистості педагога необхідна органічна єдність процесів професійного виховання, соціалізації й водночас процесів професійного

самовиховання та саморозвитку. Пояснюють вони це тим, що не тільки добре організовані й розвивальні умови середовища сприяють повноцінному професійному розвитку особистості педагога, вони є лише передумовою, можливістю, яку особистість має перетворювати на необхідність і дійсність. Особистість педагога сама має стати активною, проблемно ставитися до себе й довкілля, перебувати в постійному процесі самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізації. Вона має постійно усвідомлювати себе справжнім суб'єктом своєї професійної життєдіяльності, безперервно турбуватися про своє самоствердження та самовдосконалення, а в продуктах своєї педагогічної діяльності створювати значущий для всіх результат, що відкриває нові перспективи розвитку як для себе, так і для людей, які її оточують [36].

Підґрунтям процесу самовдосконалення вчителя є його прагнення займатися самоосвітою. Такий висновок нами винесений на підставі аналізу результатів опитування студентів (162 особи). Мотивами, що спонукають учителя до самовдосконалення в професійній діяльності, є такі: прагнення поповнити свої професійні знання й уміння (51 %), інтерес до власного «Я» (22 %), бажання набути статусу професіонала (17 %), «краще виступити на педраді, методичному об'єднанні» (6 %), готовність до виконання такого адміністративного розпорядження й винагороди за підвищення професійного рівня (4 %).

Значущими факторами самовдосконалення особистості в умовах закладів післядипломної освіти виступають: зміст навчання, що інтегрує матеріал різних галузей науки; власне процес організації навчання (методика навчання, яка одночасно пробуджує активне самопізнання, що стимулює самоосвіту, особистісний саморозвиток); розроблення педагогічних технологій, зокрема технології саморозвитку вчителя; ділове й міжособистісне спілкування «студент – студент», «студент – група», «студент – викладач».

Проблема педагогічного стимулювання завжди мала місце в теорії та практиці середньої і вищої школи. Як свідчить проведений аналіз наукової літератури, питання стимулювання процесів самості вчителя розглянуті в різних напрямках: історико-педагогічному, теоретичному, дослідно-експериментальному.

Заклади післядипломної педагогічної освіти мають професійну специфіку, і тому викладач має усвідомлювати основне призначення педагогічного стимулювання — створити атмосферу творчого підходу до здобуття знань, збудити прагнення до пошуку нового, сформулювати потребу особистості в професійному самовдосконаленні. Засобами досягнення цієї мети виступають постановка навчально-пошукової мети, що реалізується в проблемному завданні; роз'яснення студентам значущості цього завдання; окреслення поставленої педагогічної вимоги; змальовування перспектив цього завдання; оцінка результатів діяльнос-

ті; створення ситуації успіху, емоційно-моральних ситуацій у процесі досягнення кінцевого результату. Спеціальне та планомірне використання цих засобів перетворює їх на педагогічні умови стимулювання професійного самовдосконалення вчителів у системі післядипломної освіти, що сприяють формуванню пошуково-пізнавального інтересу й утвердженню особистості вчителя [252].

Стимулювання в педагогічній науці тлумачать переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко [57]), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий [218]), як надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії [206], як збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх [205].

На наш погляд, до обґрунтування педагогічної умови підходить сутність стимулу, що визначила О. Акімова: «Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення» [3, с. 25].

Психологи Б. Ананьєв [10], Б. Ломов [155], С. Максименко [160], Р. Немов [183], А. Петровський [213; 214], О. Ситников [242], М. Ярошевський [278] та інші розглядають стимулювання як вплив, який зумовлює динаміку психічних станів індивіда та відноситься до них як причина до наслідку. Стимул визначають, як правило, зовнішнім або внутрішнім впливом, що викликає в рецепторі збуджувальний процес, як засіб, який збуджує людину до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, сила якого зростає залежно від його суспільного значення.

Залежно від характеру впливу на людину та етапу використання стимулювальних засобів науковці пропонують виділяти такі види стимулювання:

- а) безпосереднє стимулювання, яке спрямоване на постійне спонукання до активної діяльності людини. До прийомів, за допомогою яких реалізується цей вид, належать заохочення, успіх, переконання тощо;
- б) опосередковане стимулювання, яке пов'язане з посиленням уваги до зовнішньої діяльності, а через неї вже відбувається вплив на внутрішню, тобто змагання, погроза, осуд тощо;
- в) перспективне стимулювання, що пов'язане з реалізацією реальних цілей діяльності в майбутньому [275, с. 88].

Аналіз матеріалів щодо поняття «педагогічне стимулювання» свідчить про те, що вчені розглядають його в одній площині. Російський дослідник Ю. Гордін тлумачить його як свідоме, цілеспрямоване використання з метою всебічного й гармонійного розвитку особистості об'єктивно властивих суспільству матеріальних та ідеальних, зовніш-

ніх і внутрішніх стимулів, які відповідають їхньому індивідуальному розвитку [58].

Ю. Бабанський розподіляв методи педагогічного стимулювання за мотивами учіння (модифіковані авторами дослідження) на дві групи:

- 1) стимулювання пізнавального інтересу;
- 2) стимулювання обов'язку й відповідальності в період курсової підготовки. Основне призначення таких методів — активізація й регулювання навчальної діяльності вчителів [205, с. 120].

За теоретичну основу пояснення педагогічної умови візьмемо такі позиції [252]:

- 1) проблема стимулів — це проблема активізації внутрішніх сил розвитку й самоосвітньої діяльності особистості педагога. Стимули, які є найважливішими факторами у формуванні позитивної мотивації до безперервного професійного самовдосконалення, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його;
- 2) спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукування, об'єктивно зумовлене ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості та правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому виявленні чинників, що детермінуються;
- 3) ефективність педагогічного стимулювання значно залежить від індивідуалізації й диференціації стимулів, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу вчителів;
- 4) зовнішні впливи можуть особистістю не сприйматися, а той самий стимул в одному випадку буде стимулювати педагога, в іншому — залишиться лише потенційним фактором;
- 5) сутність процесу стимулювання має враховувати вікові та психологічні особливості людини, тому що з віком більшої значущості набувають стимули, які викликають прагнення одержати схвалення оточуючих і зберегти своє місце серед них.

Дослідниця Т. Кирпиченюк пропонує класифікувати стимули за джерелом їхнього виникнення:

- × стимули, джерелом яких є зміст діяльності (новизна матеріалу, складність, практична значущість);
- × стимули, які пов'язані з процесом діяльності (проблемність викладання, самоосвітня діяльність);
- × стимули, що виникають у характері взаємин між учителем і керівництвом закладу освіти [249, с. 103].

У творчому доробку Б. Ананьєва [10] та Г. Щукіної [207] репрезентовано проблему розподілу стимулів залежно від результату впливу на особистість: позитивні та негативні (антистимули). Обґрунтовуючи свою позицію, вчені довели, що якщо в педагогів підвищується інтерес до вдосконалення власного професійного рівня та власні результати їх задовольняють, то стимул позитивний. Якщо ж відбувається все навпаки, виникають негативні відчуття й емоції, то можна сказати, що було використано антистимул.

Г. Щукіна, висвітлюючи проблеми антистимулів, пропонує такі групи:

- 1) дії, які пов'язані з порушенням вимог педагогічної етики (нелюбов, неповага, приниження з боку адміністрації тощо), тобто такі антистимули безпосередньо впливають на емоційно-чуттєвий стан людини;
- 2) дії, які пов'язані з процесом підвищення власного професійного рівня (нудьга, бідність методів і прийомів викладання, недооцінювання власних професійних якостей), тобто відбувається негативний вплив безпосередньо на процес самовдосконалення вчителя [207, с. 274].

Ураховуючи те, що єдиної класифікації стимулів професійного самовдосконалення вчителів не існує, у дослідженні ми скористалися класифікацією, розробленою Л. Сущенко [252]:

- 1) морально-рефлексивні (ціннісно-орієнтаційні): професійний ідеал; моральний приклад; усвідомлення суспільної місії педагога; совість; почуття обов'язку, відповідальності; усвідомлення цінності та сенсу професійного самовдосконалення тощо;
- 2) стимули громадської діяльності: суспільна думка; змагання; опора на досвід колег; побудова системи доброзичливих, взаємовідповідальних взаємин у процесі співтворчості;
- 3) стимули професійно(продуктивно)-творчої діяльності: дискусії; конференції; рольові, ділові ігри; тренінги спілкування; створення ситуацій успіху; дослідно-експериментальна робота тощо;
- 4) аутостимуляція: самопрограмування; самопізнання; самоаналізування; самооцінювання; самообілізування; самовиховання; самоконтролювання; самоспостереження; саморозвиток; самопроектування.

Доповнюючи вище сказане, слід звернути увагу на стимулювання через професійну сферу, оскільки підвищення кваліфікації педагогічної діяльності пов'язане з професійною спрямованістю, стійкістю мотиваційно-ціннісної сфери вчителя. І тому організація підготовки й перепідготовки студентів має бути на високому рівні.

Таким чином, педагогічне стимулювання — це найважливіша частина навчального процесу, за допомогою якої забезпечується найбільше

сприятлива взаємодія між викладачем і студентом у період курсової підготовки, спрямована на формування акмеологічної компетентності.

Аналіз наукової літератури (А. Деркач [84], О. Дубасенюк [90], Н. Кузьміна [137], С. Макаров [159], А. Маркова [165], Л. Рибалко [230; 231], А. Фоміних [263], Х. Шапаренко [273]), досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти дає підстави для визначення наступної педагогічної умови — *оволодіння студентами акмеологічними знаннями (про феномен акме, професійні акме, акмеологічну компетентність, методи, прийоми, форми її формування) й акмеологічними вміннями, завдяки яким досягають акме-вершин педагогічної діяльності (конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними)*. У нашому дослідженні акцентовано увагу на формуванні в учителів науково-теоретичних знань із педагогіки, психології, акмеології та знань про способи оволодіння акмеологічною компетентністю: *професійно-педагогічні* (знання теоретичних засад виховання й навчання школярів, засад педагогічної майстерності, теорії професіоналізму, особливостей педагогічної діяльності, навчального предмету, який викладає вчитель); *психологічні* (знання психологічних засад особистісної та професійної самореалізації, саморозвитку, вікових і психологічних особливостей учнів, їхніх мотивів і потреб досягати акме, інтересів і здатності до самореалізації в різних видах діяльності; бар'єрів, що заважають саморозвитку вчителя); *акмеологічні* (про феномен акме, професійні акме, акмеологічну компетентність, методи, прийоми, форми її формування).

Також виокремлено акмеологічні вміння, вибудовані з урахуванням процесів самості: *конструктивні* (уміння здійснювати кваліфікований добір, композицію й інтегрування акмеологічного і педагогічного змісту навчальної інформації, проектування власної педагогічної діяльності та поведінки, саморозвитку); *організаторські* (уміння розкривати й мобілізувати власні зусилля в будь-яких ситуаціях, успішно виконувати педагогічну роботу з метою саморозкриття прихованих можливостей); *комунікативні* (уміння будувати такі міжособистісні взаємини в колективі, що рухають кожну людину до акме, швидко й безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці, що заважають формуванню акмеологічної компетентності вчителя); *гностичні* (уміння пізнавати власні можливості та розмірковувати про способи професійно-педагогічного зростання, оцінювати результати власної діяльності та самовдосконалення).

Одним із аргументів доведення необхідності цієї умови є ідея синтетичної інтеграції, її актуальності й доцільності (А. Субетто [250]). Організація навчання вчителів здійснюється за такими напрямками: інтеграція навчальних дисциплін, що дозволяє програмувати системне уявлення про перепідготовку вчителя; інтеграція моделей навчання для підвищення ефективності перепідготовки вчителів (проблемне навчання, контекстне навчання, особистісно зорієнтоване навчання, модульне

навчання, компетентнісне навчання, дистанційне навчання); інтеграція дидактичних принципів (принципів системності, особистісного розвитку, проблемності, діалогічності, професійної мотивації, цілеспрямованості й самооцінювання); інтеграція традиційних та інноваційних технологій навчання: ключовими технологіями, використовуваними в післядипломній педагогічній освіті, при цьому є організаційні (упорядкована сукупність методів організації й управління навчальною діяльністю вчителів), інформаційні (сукупність методів збирання, зберігання й перетворення навчальної інформації), комунікативні (методи взаємодії всіх суб'єктів і підсистем навчання), педагогічні (сукупність методів взаємодії зі студентами заради засвоєння змісту) технології; інтеграція різнорідних середовищ для об'єднання в єдиний освітній простір навчальної діяльності студентів, до них віднесені: навчальне середовище, що складається з різних форм і видів навчальної взаємодії, професійне середовище, що включає в себе континуум наукових уявлень, гіпотез, проблем, завдань і рішень у контексті навчального процесу, соціальне середовище — у формах адаптації до конкретних умов професійної діяльності, а також акмеологічне середовище.

Як свідчить аналіз наукової літератури [43; 45; 52; 59; 126; 151; 233; 255; 279; 280], досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, ще недостатньо приділено уваги оволодінню вчителями акмеологічними знаннями й уміннями. На наш погляд, реалізація саме цієї умови буде сприяти формуванню акмеологічної компетентності студентів, які отримують післядипломну педагогічну освіту.

У межах дослідження актуальним є інтегрування навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Акмеологія», «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія управління». Оскільки у вишах України не викладають, як правило, навчальні дисципліни «Акмеологія», «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія управління», а лише в деяких вишах викладають спецкурси з основ акмеології, педагогічної акмеології, акмеології управління, одним зі шляхів оволодіння акмеологічною компетентністю є використання в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, що містять акмеологічну інформацію.

Наведемо приклади інтегрування матеріалу з педагогіки й акмеології, засвоєння якого сприяє обізнаності та професійної грамотності студентів. Так, методи науково-педагогічних досліджень інтегруються з акмеологічними методами. До методів науково-педагогічних досліджень відносять загальнонаукові й конкретно-наукові (теоретичні й емпіричні). Загальнонаукові методи поділяють на: загальнотеоретичні — абстракція та конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протиставлення, індукція та дедукція; соціологічні — анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинг; соціально-психологічні — соціометрія, тестування,

тренінг; математичні — ранжування, шкалування, кореляція. Теоретичними методами є: аналіз літератури, архівних матеріалів, документації, продуктів діяльності людини; аналіз понятійно-термінологічної системи; аналогії, які засновані на спільності фундаментальних законів діалектики для процесів природи; побудова гіпотез, уявного експерименту; прогнозування; моделювання. Емпіричні методи — це спостереження (польові й лабораторні); формалізовані (за певною програмою); неформалізовані; включені; прямі й непрямі; суцільні й вибіркові; самоспостереження; бесіда; педагогічний консиліум; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічний експеримент (глобальний, локальний, мікроексперимент, природний і лабораторний); науково-педагогічна експедиція. По суті кожен із перелічених методів може бути акмеологічним, якщо об'єктом діагностування є людина, її розвиток.

В акмеології використовують такі методи, як-от: біографічний метод, складання акмеологічного опису, порівняльний аналіз високопродуктивної та малопродуктивної діяльності, співставлення професіограми, психограми, акмеограми, що допомагають проаналізувати різні види професійної діяльності, мету, завдання, структуру, функції, алгоритми дій та операцій; акмеологічні тренінги програмно-цільової спрямованості [87; 97; 101; 116; 136; 145; 152; 226]. Важливою категорією є акмеологічний аналіз — метод виявлення акмеологічних умов і факторів у дослідженнях професіоналізму. Одним із важливих завдань акмеологічного аналізу є вивчення становлення та зникнення вищих форм існування всіх психічних механізмів в умовах здійснення діяльності, відповідальності перед суспільством та іншими людьми.

Знання й уміння організації та проведення акмеологічного експерименту є прикладом інтегрованих знань і вмінь акмеологічної компетентності вчителя. Студенти мають знати, перш за все, про особливості проведення педагогічного експерименту, а потім про специфіку організації акмеологічного експерименту. До інтегрованих знань віднесемо: визначення терміну «акмеологічний експеримент», етапи проведення акмеологічного експерименту, продукт акмеологічного експерименту, динаміка акмеологічних показників. Інтегрованими вміннями є: виявлення рівнів зрілості людини, упровадження акмеологічних технологій на формувальному етапі експерименту, прогнозування динаміки акмеологічних показників, синтез міжпредметних зв'язків.

Студенти оволодівають інтегрованими педагогічними й акмеологічними знаннями та вміннями тоді, коли беруть активну участь в організації та проведенні групової роботи, диспуту, круглого столу, тренінгів, ділових ігор.

У післядипломній педагогічній практиці ефективною формою навчання є ділова гра, оскільки студенти оволодівають уміннями моделювати ситуації педагогічної діяльності, реалізують власний потенціал,

виконуючи різні ролі: учителя, методиста, батька, студента-практиканта, учня — як відмінника, так і невстигаючого. Прикладом такої гри є ділова гра «Акмеологічна компетентність учителя». Успішність її проведення обумовлена тим, наскільки добре студенти орієнтуються в питаннях: 1) що таке акмеологічна компетентність, її складники, можливості її формування; 2) методики проведення ділової гри; 3) обізнаність про індивідуальні особливості учасників ділової гри.

Наступним аргументом є те, що процес оволодіння вчителями акмеологічними знаннями й уміннями впливає на створення акмеологічного середовища в школі як середовища прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності, до досягнень кожного, коли престижно якісно працювати, викладати, навчатися, вести науковий пошук, дотримуючись морально-правових норм взаємодії. Спроектувати акмеологічне середовище означає теоретично дослідити суттєві цільові та змістово-операційні, технологічні (методичні) аспекти освітнього процесу й науково-дослідницької діяльності, які слід здійснювати в акмеологічному середовищі, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру акмеологічного середовища, динаміку, вплив та особливості взаємозв'язків складових акмеологічного середовища з його іншими елементами, з елементами навколишнього середовища.

Підтвердженням значущості цієї умови є те, що оволодіння вчителями акмеологічними й педагогічними знаннями та вміннями підвищує їхній самоосвітній рівень. У самоосвітній діяльності вчитель збагачує й розширює власний акме-потенціал, визначає мету та завдання самореалізації, опановує прийоми впливу на аудиторію, розробляє план роботи гуртка чи секції зі школярами різного віку, стимулює їх та їхніх батьків до самоосвіти й самовиховання, розробляє індивідуальний проєкт самоосвіти. Акмеологічні знання й уміння допомагають учителеві пізнавати власні потенційні можливості, розкривати їх в освітньому процесі. Доцільно відзначити, що таким чином у процесі самоосвітньої діяльності формується акмеологічна компетентність учителя.

Реалізація цієї умови буде сприяти формуванню акмеологічної компетентності студентів, які отримують післядипломну педагогічну освіту, оскільки розширюється їхній кругозір у розумінні власного «Я», розвивається позитивна «Я»-концепція, удосконалюються педагогічні знання й уміння.

*Третя умова — розвиток індивідуально-психологічних якостей учителів (схильність до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи) у процесі професійної педагогічної підготовки/перепідготовки.*

Ефективність формування акмеологічної компетентності студентів залежить від розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей, до яких віднесено *схильність до ризику, здатність до емпатії*

й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи. Розвиток цих якостей забезпечує знаходження нових, нестандартних способів діяльності вчителя, бачення творчих можливостей учнів, виконання професійних завдань на творчому рівні, підвищує обізнаність і грамотність сучасного вчителя та його вихованців.

*Схильність до ризику* впливає на формування акмеологічної компетентності вчителя, оскільки розуміння готовності до ризику як різнорівневої особистісної властивості дає можливість схарактеризувати найвищий рівень готовності до реалізації прагнення досягати найвищих результатів. Низький рівень схильності до ризику обумовлений ситуативною мотивацією, пов'язаною з потребами в гострих відчуттях, імпульсивністю, ірраціональністю, безвідповідальністю [170].

Ризик, як можлива небезпека, дія на вдачу в надії на щасливий випадок, чиниться за умов невизначеності. При цьому невизначеність можна віднести як до досягнення бажаної мети в цій дії, так і до можливості запобігання фізичної небезпеки в процесі його здійснення. Схильність до ризику як якісна характеристика акмеологічної компетентності вчителя може бути засобом самоствердження і створення про себе власної думки. Ризик може виступати мотивом у тому випадку, коли досвідчений учитель намагається дещо змінити у своєму житті, наприклад отримати додаткову освіту. Це приносить йому радість і впевненість у своїх силах.

Як відомо, не кожна людина може ризикувати змінювати себе, ставлення до роботи, дотримуючись стереотипів, що виробились упродовж життя. Якщо вчитель намагається ризикувати, пересилувати себе, не лінуватися долати перешкоди, можна вважати, що він здатний до змін у своєму житті й не має утруднень у формуванні акмеологічної компетентності.

*Здатність до емпатії*, тобто співпереживання, загалом є професійною характеристикою вчителя. Емпатія, як збагачення емоційних станів іншої людини, здатність емоційно відгукуватися на переживання інших людей, пізнання людиною внутрішнього світу інших людей, їх думок і відчуттів, співпереживання і співчуття до інших людей, спонукає вчителя до самопізнання та самовдосконалення, які й виступають рушійною силою процесу формування його акмеологічної компетентності.

Здатність до емпатії розвиває проникливість — здібність до швидкого й адекватного пізнання людей і відносин, до прогнозування поведінки людини. На рівні особових характеристик проникливість припускає наявність гуманістичної спрямованості людини, ціннісних орієнтацій, вольових рис вдачі.

Процес емпатії за своїм змістом є інтелектуальним та емоційним. При цьому емоції й відчуття однієї людини нетотожні тим, які переживає інша людина. Розрізняють три рівні емпатії: розуміння

емоційного стану іншої людини (когнітивний рівень); співпереживання або співчуття (афектний рівень); активна допомагаюча поведінка (поведінковий рівень). Виділяють дві форми емпатії — гуманістичну й егоїстичну. Гуманістична емпатія виражається в співчутті, жалості, потребі в благо іншої людини, а егоїстична емпатія — це прагнення задовольнити свої особисті потреби.

Феномен емпатії виявляється насамперед у спілкуванні та припускає низку вмінь: уважно слухати людей, ураховувати вікові й індивідуальні особливості співбесідників. У багатоплановому процесі спілкування виокремлюють найголовніші функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Комунікативна функція емпатії сприяє тому, що вчитель обмінюється інформацією, збагачуючись сам і збагачуючи своїх школярів. Обмін інформацією передбачає і певний вплив на учнів, їхню поведінку, характер діяльності, суспільну свідомість, тобто реалізовується функція впливу, або інтерактивна функція. У свою чергу, перцептивна функція емпатії передбачає також здатність учителя сприймати світ очима школярів, розуміти його так, як вони, аналізувати факти з їх позицій, висловлювати свої оцінки й надавати можливість обговорити подану ним інформацію. Таким чином, емпатія допомагає вчителю розкрити власні потенційні можливості й рухатися до нових вершин.

*Самооцінка* не тільки відображає ставлення особистості до себе, вона значно впливає на сформованість інших якостей, які виступають мірилом її власної гідності. Відомо, що самооцінку можна створити двома протилежними по суті шляхами: або завдяки досягненню справжнього успіху порівняно з іншими людьми, або через приниження їхніх досягнень, переконання себе в їхній незначущості. Тому самооцінка як показник рівня поваги особистості до себе істотно впливає на її взаємостосунки з оточуючими людьми.

Неадекватна оцінка може бути двох видів: заниженою чи завищеною. Відомо, що якщо в силу неправильного виховання чи якихось інших причин в індивіда з'явилося відчуття неповноцінності (фізичної, психічної, матеріальної тощо), то він буде намагатися будь-якими шляхами його компенсувати. Одним із варіантів захисної поведінки є поява в нього завищеної самооцінки, яка найчастіше є результатом покращення його матеріального стану чи службового статусу. Така людина вважає себе вище за інших людей, із повагою ставиться тільки до тих осіб, які мають більше високий соціальний ранг. В інших випадках може спостерігатися протилежна картина — поява в індивіда заниженої самооцінки. Така самооцінка стає причиною відчуття ним невпевненості в собі та своїх силах, нездорового інтересу до своїх внутрішніх переживань. У цьому випадку людина намагається уникати товариства інших людей, відмовляється від будь-яких службових

переміщень тощо. На основі сказаного вище можна стверджувати, що самооцінка вчителя виступає суспільно значущим фактором, який істотно впливає на підлеглих та ефективність їхньої співпраці. Зокрема, спеціально проведені дослідження довели, що в колективі, у якому переважає адекватна самооцінка, інші працівники більше правильно себе оцінюють, а це, у свою чергу, дозволяє їм уникнути взаємних претензій, а також поліпшує психологічний клімат у колективі. Тому ми вважаємо, що адекватна самооцінка є характеристикою акмеологічної компетентності вчителя [148; 170; 171; 267].

Самооцінка є предметною, і в цьому випадку вона спрямована на оцінювання власних потреб і шляхів їх реалізації з метою формування акмеологічної точки зору. До таких потреб віднесено потреби самовизначення, самоствердження, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації. Неадекватність самооцінювання пояснимо тим, що студенти мало знають про внутрішній світ, власні можливості. У підготовці/перепідготовці студентів ще досить чітко переважає спрямованість на засвоєння професійних знань і вмінь, а на розкриття й розвиток особистісного потенціалу бракує часу.

У процесі формування акмеологічної компетентності вчителя важливу роль відіграє *виявлення ним типу поведінки*: компромісу, конкуренції, уникнення, пристосування, співробітництва. Ефективним типом поведінки є співробітництво. Така поведінка спрямована на пошук рішення, яке би задовольняло інтереси всіх сторін. Тому втягнуті в конфлікт сторони, захищаючи свої інтереси, намагаються плідно співпрацювати. Цей тип поведінки вимагає тривалішої роботи, оскільки індивіди спочатку висловлюють свої турботу, інтереси, потреби, а потім обговорюють їх. За наявності достатнього часу, актуальності проблеми для обох сторін цілком можливе вироблення взаємовигідного рішення. Особливо ефективним співробітництво стає тоді, коли сторони мають різні приховані потреби, стратегічні цілі й плани на майбутнє, що і є безпосереднім джерелом конфлікту. Але спершу вони мають відмовитися від сильного протистояння, обговорити проблему, шукаючи способи її розв'язання.

У співробітництві вчителі мають змогу оцінити власний розвиток особистісно-професійних якостей, набути вмінь командної роботи, виявити лідерські й організаторські якості.

*Виявлення тривожності* характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги та хвилювання, що заважає формуванню акмеологічної компетентності вчителя. Тривога відрізняється від страху тим, що стан тривоги зазвичай безпредметний, тоді як страх припускає наявність об'єкту, що його викликав, людини, події або ситуації. Тривожність — це схильність людини до переживання стану тривоги. Частіше за все тривожність люди-

ни пов'язана з очікуванням соціальних наслідків її успіху або невдачі. Тривога та тривожність тісно пов'язані зі стресом. З одного боку, емоції тривожного ряду є симптомами стресу. З іншого боку, початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [93; 148].

Як і стрес загалом, стан тривоги не може бути названо однозначно поганим або хорошим. Іноді тривога є природною, адекватною, корисною. Кожна людина відчуває тривогу, хвилювання або напругу в певних ситуаціях, особливо, якщо вона має зробити щось незвичайне або підготуватися до цього. Наприклад, виступ учителя на конкурсі «Учитель року» або атестація. Цей вид тривоги нормальний, і навіть корисний, оскільки спонукає підготувати виступ, документацію з атестації, замислитися над тим, як потрібно стежити за своїм зростанням і поліпшенням кваліфікації. На жаль, тривожність може стати хронічною, постійною і з'являтися не тільки в стресових ситуаціях, але й без видимих причин. Тоді тривога не тільки не допомагає вчителю, але, навпаки, починає заважати його самореалізації та зростанню до акме.

*Виявлення лояльності до установи* супроводжується позитивним ставленням до організації, дотриманням і прийняттям правил поведінки. Ознаками лояльності є інтерес до установи, її діяльності, прагнення підвищити свій професійний рівень, ініціативність, творчий підхід, готовність відстоювати свою позицію, якщо є впевненість в тому, що вона правильна. У межах дослідження важливим є те, що лояльність професії пов'язана з ідентифікацією співробітника з професійною діяльністю, захопленістю, прагненням до професійного самовдосконалення, майстерності. Обираючи заклади післядипломної педагогічної освіти, учитель має лояльно, тобто коректно та схвально, ставитися до них, до встановлених правил і норм, дотримувати домовленості. У свою чергу, заклади післядипломної педагогічної освіти мають лояльно ставитися до своїх студентів, створювати умови для їхнього самозростання. Лояльність викликають такі фактори: увага з боку установи, позитивний досвід роботи, забезпечення навчання й підвищення кваліфікації, дотримання позицій домовленості.

Якість формування акмеологічної компетентності студентів також залежить від її змістовних характеристик, до яких ми відносимо *здатність до рефлексії, самокорекції, самопрогнозування*.

Багатоаспектний зв'язок рефлексії та акмеологічної компетентності вчителя вбачаємо в тому, що *рефлексія*: як здатність мислити сприяє осмисленню потреби й результатів формування акмеологічної компетентності вчителя; як свідомий процес позитивно впливає на усвідомлення вчителем необхідності найповнішого саморозкриття в процесі підготовки /перепідготовки; як самоспостереження є методом формування акмеологічної компетентності вчителя; як здібність звертатися до власної «самості», аналізувати знання про власне «Я»

прискорює процес професійно-педагогічної самореалізації вчителя; як вихід за межі безпосереднього розширює освітній простір професійно-педагогічної самореалізації вчителя, його професійну обізнаність; як самостворювальний процес породжує нові знання про власні можливості професійно-педагогічної самореалізації вчителя.

*Самокорегування* як особистісна акмеологічна характеристика реалізується в процесі складання студентами самозвіту, використанні методу самовправління. У процесі формування акмеологічної компетентності вчителя важливе місце займає складання підсумкового й поточного звіту. Підсумковий звіт допомагає студентам визначити ступінь відповідальності між обов'язками, які вони дають і вважають, що зможуть із ними впоратися, та об'єктивними наслідками діяльності. Для того щоб самозвіт сприяв підвищенню об'єктивності результатів самопізнання, потрібно, аби йому передувала систематична детальна фіксація особою своїх учинків, досягнутих результатів діяльності, аналіз, що встановлює наслідкові залежності між учинками та якостями особистості. Основою самозвіту є самоаналіз фактичного матеріалу, що характеризує поведінку людини за визначений час у відповідних ситуаціях. Поточний самозвіт здійснюється за незначний проміжок часу. Учителю ставить перед собою завдання виправити свої недоліки, розвинути певні якості, а потім систематично фіксує наслідки самоаналізу, що дозволяє стежити за виконанням розробленого плану, коректувати його.

У сучасних наукових дослідженнях *самопроекування* визначено як спосіб актуалізації певних здібностей і якостей особистості. Під самопроекуванням розуміють пізнавальну діяльність, яка здійснюється добровільно, керується самою людиною й потрібна для вдосконалення її професійних та особистісних якостей, успішного становлення професійної самосвідомості, і сама людина це визнає.

У психологічній структурі особистості самопроекування невід'ємно пов'язане з особистісно значущими контекстами (Я-концепція, прагнення до самостійної поведінки, ціннісні ставлення та переваги, особистісний вибір і відповідальність, світоглядні орієнтації), що робить його важливою передумовою і, водночас, однією з головних умов для переходу від виховання до самовиховання, від навчання до самоосвіти.

Системний аналіз самопрогнозування передбачає його розгляд як буття людини на трьох рівнях, як поєднання трьох макроструктур: «Я — як реальність», «Я — як цінність», «Я — як можливість». Перша макроструктура «Я — як реальність» характеризує вчителя в реальному професійному освітньому середовищі; друга — «Я — як цінність» — соціально значущі фактори педагогічного впливу на стимулювання професійного самовдосконалення особистості вчителя. І третя («Я — як можливість») характеризує мотиваційно-прогностичні фактори самопроекування [200].

Отже, самопроектування належить до сучасних, перспективних проектувальних стратегій і є суттю інноваційної моделі сучасної практики безперервного навчання педагогів. Важливість його досягнення сприяє тому, що в освітній практиці післядипломної педагогічної освіти поряд із традиційними педагогічними технологіями мають з'явитися технології особливого типу. Ідею розроблення програми професійного саморозвитку можна реалізувати в педагогічних технологіях різної функціональної спрямованості.

Але розвивально-пізнавальне освітнє середовище в процесі підвищення кваліфікації педагогів, у якому готується вчитель до самопроектування, має бути спрямованим на розвиток особистісних структур його свідомості. Серед них, зокрема, такі:

- × умотивованість як здатність надавати особистісного сенсу подіям і власній діяльності;
- × критичність як особистісна оцінка того, що відбувається за межами особистості й усередині неї, з позиції власного сенсу;
- × колізійність як здатність виявляти, ідентифікувати й аналізувати приховані причини подій;
- × рефлексивність як здатність виходити за межі свого «Я», підтримувати цілісну особистість через діалог, полілог, самодобудову.

За таких умов самопроектування стає повноправною складовою внутрішнього життя вчителя, інструментом його постійного самооновлення й саморозвитку, а сама особистість — самопроективною не лише за своїм походженням, а й за способом існування [200].

Отже, якість формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти залежить від обставин, що орієнтують особистість на її розвиток.

# ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Задля виявлення стану сформованості акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти рекомендуємо застосовувати такі методи дослідження:

- 1) спостереження за процесами, що відбуваються в групах студентів: виявляється / не виявляється акмеологічна компетентність, зберігається / не зберігається впродовж певного часу. Метод самоспостереження з метою опису змін і планування самозростання в професії вчителя;
- 2) бесіда з метою виявлення в студентів розуміння ними сутності акмеологічної компетентності та потреби в її формуванні;
- 3) тест «Управлінська ситуація та спрямованість учителя» з метою виявлення спрямованості особистості «на себе», «на справу», «на взаємодію», «дотримання управлінських інструкцій» [236]; методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [184], тест-опитувальник вимірювання потреб у досягненнях (Ю. Орлов) [184], методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач (Т. Елерс) [184], методика «Мотив влади» для виявлення в студентів мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості [236];
- 4) методики дослідження емпатії (Є. Нікіреєв, І. Юсупов) [184], виявлення схильності до ризику (Г. Шуберт) [184], тривожності (Д. Тейлор) [184]; оцінка лояльності співробітника до організації (Л. Почебут) [236]; поводження в конфліктних ситуаціях (К. Томас) із метою виявлення тих індивідуально-психологічних якостей особистості, що сприяють або заважають процесу формування акмеологічної компетентності вчителя, тобто досягнення акме [184], методика вивчення загальної самооцінки (запитальник Г. Казанцевої) [228];
- 5) ситуативні методи з метою формування акмеологічної компетентності студентів у змодельованій навчальній діяльності: рольові та ділові ігри, групові дискусії та дебати, модифікації «мозкового штурму», аналіз практичних ситуацій [2; 22; 24; 30; 48; 95; 136; 163; 173; 175; 208];
- 6) методи активного навчання з метою включення внутрішніх механізмів формування акмеологічної компетентності студентів, а саме:

інтерактивний, комунікативний, акмеологічний тренінги [2; 44; 51; 72; 95; 130; 149; 171; 173];

- 7) тестові завдання, анкетування для з'ясування якості засвоєння вчителями знань про акмеологічну компетентність (повнота, гнучкість), характеру засвоєння цих знань (творчий, реконструктивний, репродуктивний). Рівні засвоєння знань можна вимірювати за формулами (1), (2), (3), (4).

$$K_{\text{повноти}} = \frac{N_1}{N_0} \leq 1, \quad (1)$$

де  $K_{\text{повноти}}$  — коефіцієнт ступеня повноти засвоєння знань (груповий);

$N_1$  — кількість студентів, які правильно й повно відповіли на всі запитання;

$N_0$  — кількість студентів, які відповіли на запитання.

Із метою виявлення конкретних знань студентів повноту знань визначають за формулою:

$$K_{\text{повноти}} = \frac{n_1}{n_0} \leq 1, \quad (2)$$

де  $K_{\text{повноти}}$  — коефіцієнт ступеня повноти засвоєння знань (індивідуальний);

$n_1$  — кількість правильно виділених елементів знань (термінів, понять) студентами;

$n_0$  — загальна кількість елементів знань у цьому навчальному фрагменті.

$$K_{\text{гнучкості}} = \frac{n_5}{n_0} \leq 1, \quad (3)$$

де  $K_{\text{гнучкості}}$  — коефіцієнт ступеня гнучкості знань (індивідуальний);

$n_5$  — кількість елементів творчого рівня, що виконав студент;

$n_0$  — загальна кількість елементів знань творчого рівня.

$$K_{\text{гнучкості}} = \frac{n_6}{n_0} \leq 1, \quad (4)$$

де  $K_{\text{гнучкості}}$  — коефіцієнт ступеня гнучкості знань (груповий);

$n_6$  — кількість студентів, які самостійно виявили творчість у знаходженні правильних варіантів відповіді;

$n_0$  — кількість студентів, які й самостійно, і під керівництвом викладача намагалися виявити творчість у виконанні педагогічних завдань і ситуацій;

- 8) опитувальник для визначення вмінь учителів, за якими виявляють їхню акмеологічну компетентність. Сформованість умінь

акмеологічної компетентності вчителя оцінюють у кількісних показниках, які відповідають високому, середньому, низькому рівням: 3 бали — набуття вмінь на основі глибоких знань, правильність відтворення логіки й послідовності операцій конкретних дій, установлення й усвідомлення причини зв'язку між операціями, удосконалення й перенесення вмінь визначати й дотримувати акмеологічної точки зору на педагогічну практику; 2 бали — виявлення суб'єктивних труднощів у процесі набуття вмінь; неповний обсяг дій та операцій; причини зв'язку між операціями не зовсім усвідомлені в самостійному порядку; 1 бал — особа припускається багатьох помилок у процесі набуття вмінь;

- 9) методи математичної статистики ( $\chi^2$  (хі-квадрат)) для оброблення одержання кількісних даних і визначення їх вірогідності [60].

### **Проводити дослідження можна в три етапи.**

На *констатувальному етапі* аналізують стан підготовки/підготовки студентів системи післядипломної педагогічної освіти; виявляють вихідний рівень сформованості акмеологічної компетентності студентів за допомогою дібраного діагностичного інструментарію й уточнених критеріїв і показників.

Акмеологічні критерії — міра професіоналізму суб'єкта, продуктивності його діяльності, розвитку професійних якостей і властивостей. Вони бувають інтегральними, конкретними й детальними. Акмеологічні показники — характеристики міри продуктивності діяльності, розвитку особистісно-професійних якостей і властивостей суб'єкта діяльності як професіонала. Акмеологічний рівень — характеристика досягнення суб'єктом праці високого рівня професіоналізму особистості й діяльності [4; 5].

Основою уточнення критеріїв і показників слугували: зміст складників акмеологічної компетентності вчителя (мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, особистісно-рефлексивного); процеси інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології, педагогічної акмеології; результати проведених методик із метою виявлення рівня сформованості акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

У подібних працях учені брали до уваги такі критерії та показники. Так, у дослідженні Л. Рибалко [231, с. 50], присвяченому виявленню акмеологічних засад професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, критерії та показники підібрано так, щоб вони відбивали структурно-функціональні й змістові компоненти процесу підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації: мотиваційно-ціннісний (пізнавальний інтерес до розкриття

й реалізації власного потенціалу в процесі засвоєння основ педагогічної діяльності, спрямованість мотивації на досягнення акме в професії вчителя, ціннісні орієнтації на розвиток самості, досягнення акме); змістово-процесуальний (якість засвоєння знань: повнота, системність, дієвість, гнучкість, універсалії професійно-педагогічної самореалізації, які забезпечують розвиток акме); рефлексивно-коригувальний (уміння здійснювати рефлексію, коригувати, самооцінка власних потенційних можливостей, здатність до саморозвитку, збереження акмеологічної позиції).

У науковій праці Г. Коваленко [122] уточнено критерії акмеологічної позиції майбутніх учителів у фаховій підготовці з відповідними показниками, як-от: мотиваційно-ціннісний (прагнення студентів досягати позитивних самозмін у професійній підготовці; інтерес до професійно-педагогічного самовизначення у фаховій підготовці); когнітивний (знання про акмеологічну позицію, розвиток власних педагогічних здібностей); діяльнісний (уміння виявляти стійку акмеологічну позицію й дотримувати неї, а саме: визначати власне місце в студентському колективі, засвоювати соціальні й педагогічні ролі, приймати рішення досягати акме у фаховій підготовці, вибудовувати позиційне ставлення до саморозвитку, здійснювати моральний вибір у ситуації прийняття для себе нової ролі, висувати аргументи, докази з метою обґрунтування акмеологічної точки зору, набувати статусу успішного вчителя); особистісно-рефлексивний (самооцінка емоційної спрямованості як адекватне оцінювання та прогнозування розвитку потреби самоствердження, сформованість терпимості до поглядів іншої людини, критичного ставлення до себе, відповідального ставлення до виконання доручень, зобов'язань, емоційної стійкості під час прийняття швидких і виважених рішень).

Дослідниця Х. Шапаренко [273, с. 10], формуючи професійну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах акмеологічного підходу, визначила такі критерії та показники: мотиваційно-цільовий (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб, педагогічна спрямованість на досягнення вищих щаблів професійної компетентності); змістово-процесуальний (якість професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, які забезпечують формування професійної компетентності); рефлексивно-оцінювальний (наявність умінь здійснення самоаналізу й самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); креативний (здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності з метою різнобічного розвитку дітей).

Виходячи із зазначеного вище, нами було уточнено критерії та показники сформованості акмеологічної компетентності вчителя (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості акмеологічної  
компетентності вчителя**

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Акмеологічна спрямованість	Потреби в досягненнях, мотивація до успіху й уникнення невдач, мотив влади, ціннісні орієнтації, спрямованість учителя на «справу», «себе», «взаємини», «дотримання інструкцій»	Тест-опитувальник виміру потреби в досягненнях (Ю. Орлов), методика діагностики особистості на мотивацію успіху й уникнення невдач (Т. Елерс), методика «Мотив влади», методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), тест «Управлінська ситуація та спрямованість учителя»
Акмеологічні знання	Повнота, гнучкість, характер засвоєння знань (репродуктивний, реконструктивний, творчий) з акмеології, педагогічної акмеології, акмеологічної компетентності, педагогічної майстерності, професіоналізму вчителя, теорії самовдосконалення (самовиховання) та знань про способи формування акмеологічної компетентності учнів, подолання вікових криз професійного становлення вчителя	Формули, бесіда з метою виявлення в студентів розуміння ними сутності акмеологічної компетентності й потреби в її формуванні, тестові завдання з психолого-педагогічних дисциплін, завдання для самостійної та індивідуальної роботи зі студентами, реферати, навчальні проекти, презентації
Акмеологічні вміння	Конструктивні — кваліфікований добір, композиція й інтегрування акмеологічного та педагогічного змісту навчальної інформації, проектування власної педагогічної діяльності та поведінки, саморозвитку. Організаторські — розкриття й мобілізація власних зусиль у будь-яких ситуаціях, успішне виконання педагогічної роботи з метою саморозкриття прихованих можливостей. Комунікативні — будувати таких міжособистісних взаємин у колективі, що рухають кожную людину до акме, швидка й безконфліктна адаптація до конкретних умов праці, що заважають формуванню акмеологічної компетентності вчителя. Гностичні — пізнання власних можливостей і розмірковування про способи професійно-педагогічного зростання, оцінювання результатів власної діяльності та самовдосконалення	Навчальні завдання з психолого-педагогічних дисциплін, тести, акмеологічні задачі та завдання, педагогічні ситуації з акмеологічним наповненням, кросворди, есе, ділова гра

Критерії	Показники	Діагностичні методики
Індивідуально-психологічні якості вчителя, які сприяють або заважають просуненню до акме	Схильність до ризику, подолання проявів тривожності, стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, розвиток емпатії, формування лояльності співробітника до установи, здатність до самооцінки	Методика виявлення схильності до ризику (Г. Шуберт), методика дослідження проявів тривожності (Дж. Тейлор), методика дослідження поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас), методика дослідження емпатії (І. М. Юсупов, Є. М. Нікіреєв), оцінка лояльності співробітника до установи (Л. Г. Почебут), вивчення загальної самооцінки (запитальник Г. Казанцевої)

Для констатації рівня сформованості акмеологічної компетентності вчителів рекомендуємо проводити тестування за допомогою системи впорядкованих методик (*див. табл. 1*).

**Акмеологічна спрямованість** учителя є тією підвалиною, навколо якої формуються основні професійно значущі якості особистості педагога, вона вибирає в себе інтерес до професії вчителя, ціннісні орієнтації, будь-які інтереси, наміри, схильності, потреби, у тому числі потреби в досягненні професійного успіху, професійному самовдосконаленні. Для визначення рівня акмеологічної спрямованості вчителів важливо з'ясувати їхні потреби в досягненнях. Для цього ми радимо використати тест-опитувальник виміру потреби в досягненнях Ю. Орлова (*додаток А*).

Суттєво впливає на досягнення акме-мотивація людини до успіху, тому що успіх підбадьорює, вселяє впевненість, активізує внутрішні сили людини. Успішний учитель націлений на подальший особистий розвиток, він здатний створювати відповідні умови для досягнення акме учнями. Отже, радимо скористатися методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (*додаток Б*). Також для встановлення зв'язку між успіхом у педагогічній діяльності та сформованістю акмеологічної компетентності можна провести бесіду зі студентами за темою: «Успіх у педагогічній діяльності». Під час бесіди з'ясувати, чи розуміють студенти, що успіх у педагогічній діяльності залежить від готовності людини до руху вперед, роботи над собою, усвідомленого ускладнення життєвих завдань, які людина сама висуває перед собою, зростанням упевненості у своїх силах розв'язати проблеми професійного й особистісного характеру.

Результати тестів «Мотивація до успіху» необхідно аналізували разом із результатами тесту «Мотивація до уникнення невдач», оскільки

наявність високої мотивації до уникнення невдач, захисту перешкоджає мотиву досягнення успіху. Люди, які побоюються невдач, не здатні, як правило, ризикувати або ризикують невинувато, отже, частіше потрапляють у нещасні випадки, рідше досягають успіху, оскільки ризикована поведінка, яка вже призвела до нещасного випадку, підсилює захисну поведінку [184]. Можна скористатися методикою діагностики на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса (*додаток В*).

Ця методика також дозволить студентам виявити в собі певні якості, які, на нашу думку, сприятимуть їхньому професійному вдосконаленню та просуванню до акме: заповзятливість, упертість, відважність, відчайдушність, терплячість, уважність, обачність. Саме ці якості допомагають людині уникати невдач у процесі формування акмеологічної компетентності.

Отже, існує зв'язок між мотивацією до успіху й уникнення невдач та акмеологічною компетентністю вчителя.

Для формування акмеологічної компетентності важливо зростання рівня домагань, упевненості у своїх силах, відносно автономності та незалежності окремої людини, підсилення самобутності й неповторності індивідуального розвитку. А це, у свою чергу, залежить від рівня сформованості мотиву влади, яка й дозволяє людині залишатися собою, приймати відповідальні особисті рішення. Крім того, професію вчителя віднесено до типу професій «Людина – Людина», які вимагають від нього постійно взаємодіяти з іншими людьми — своїми колегами, учнями та їхніми батьками, користуватись авторитетом серед них, приймати на своєму рівні певні управлінські рішення. Однак надмірне прагнення влади може виявитися причиною авторитарності, переоцінювання своїх можливостей, нехтування думками інших людей. З огляду на це, слід використати методику «Мотив влади» (*додаток Д*) для з'ясування рівнів сформованості мотивації влади в студентів.

Зі студентами можна провести анкетування з метою виявлення факторів, які сприяють та заважають їхньому професійному зростанню. Так, студенти визначають фактори, які, на їхню думку, допомагають їм (заняття самоосвітою, післядипломне навчання, приклад і вплив керівників, методична робота в закладі освіти тощо) або заважають досягати акме (стан здоров'я, брак часу, обмежені ресурси, розчарування в результаті невдач, що були раніше, тощо).

Відомо, що система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості та складає основу її філософії життя та ставлення до світу, інших людей, до себе самої, своєї професійної діяльності. Отже, існує певна залежність між акмеологічною спрямованістю та ціннісними орієнтаціями. Тому слід провести діагностику ціннісних орієнтацій студентів з метою встановлення їхніх життєвих орієнтирів, прагнення до самореалізації, професійного самовдосконалення, самороз-

витку (методика М. Рокича, *додаток Е*). Ця методика передбачає пряме ранжування списку цінностей, серед яких автор, М. Рокич, виділяє два класи: термінальні цінності — упевненість у тому, що якась кінцева мета варта того, аби її прагнути; інструментальні цінності — упевненість у тому, що якийсь образ дій або властивість особи є кращими за будь-якої ситуації. Цей розподіл відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Респондентам пропонують два списки цінностей (по 18 у кожному) проранжувати залежно від значущості (ранг 1 присвоюють найважливішій цінності, ранг 18 — найменше важливій). На підставі отриманих результатів діагностики ціннісних орієнтацій можна дійти висновку, що є основою цінностей студентів, чи усвідомлюють вони важливість цінностей професійної самореалізації, чи вважають, що тільки здорова й успішна в особистому житті людина здатна досягти акме в професійній педагогічній діяльності, тощо.

Крім того, можна виявити тенденції поведінки вчителя в педагогічній діяльності на основі чотирьох типів спрямованості власної позиції у взаємодії з людьми: спрямованість на інтереси справи; спрямованість на психологічний клімат і взаємини в колективі; спрямованість на самого себе; спрямованість на офіційну субординацію, дотримання інструкцій. Для цього ми адаптували й рекомендуємо тест «Управлінська ситуація та спрямованість учителя» (*додаток Ж*). Загальновідомо, що в системі менеджменту вчитель виконує на певному рівні управлінські функції — по відношенню до учнів, їхніх батьків. Тому ми пропонуємо вчителям пригадати свої поведінкові характеристики та співставити їх з типами спрямованості вчителя.

Другий критерій сформованості акмеологічної компетентності вчителя — *акмеологічні знання*. Для визначення якості знань нами складено тестові завдання, анкети відкритого типу тощо (*додатки З, К*). Завдання були дібрані й упорядковані таким чином, щоб виявити, по-перше, обізнаність студентів щодо основних понять із психолого-педагогічних дисциплін та акмеології, таких як «акме», «акмеологічна компетентність», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна компетентність», «акмеологічна технологія», «акмеологічний супровід» тощо, по-друге, визначити за допомогою практичних завдань здатність студентів використовувати технології та способи саморозвитку, досягнення акме у професійно-педагогічній діяльності. На початку діагностики необхідно визначити рівні якості акмеологічних знань. Показниками якості знань, на нашу думку, виступають повнота та гнучкість. Повнота знань представляється нам як правильне та повне розуміння сутності акме, акмеологічної компетентності, акмеологічних і педагогічних понять і термінів. Гнучкість знань ми розглядаємо як творче їх застосування в нестандартній, новій ситуації. Також необхідно ви-

значати характер засвоєння студентами акмеологічних знань — творчий, реконструктивний, репродуктивний.

Студенти мають відповісти на питання: «Що таке акме? Чим займається акмеологія? У чому сутність акмеологічної компетентності? Чи маєте Ви якості, необхідні для професії вчителя? Які саме? Що повинен мати педагог, аби досягти акме в професійній діяльності? Які ознаки високих досягнень у педагогічній діяльності Ви можете назвати? Як Ви оцінюєте свою акмеологічну підготовку? Чи ставите Ви перед собою цілі професійного самовдосконалення? Які саме?»

Третій критерій сформованості акмеологічної компетентності вчителя, який необхідно дослідити, — **акмеологічні вміння**. Для цього нами розроблено опитувальник для виявлення рівня сформованості вмінь учителів, за якими виявляють їхню акмеологічну компетентність: конструктивні, комунікативні, організаторські, гностичні (*додаток Л*).

Крім того, використовуючи акмеологічні задачі й завдання, педагогічні ситуації з акмеологічним наповненням, ділові ігри, можна встановити, які саме вміння потребують формування або вдосконалення, наприклад: проектувати майбутню педагогічну діяльність, висувати близькі, середні та далекі цілі діяльності; приймати рішення про досягнення акме, визначаючи при цьому способи діяльності; набувати високих досягнень у професійній діяльності; аналізувати власні поведінкові характеристики та відповідно до отриманих результатів коригувати свою поведінку; безконфліктно адаптуватися до умов, що заважають розвитку акмеологічної компетентності; визначати можливість виникнення криз професійного й особистісного розвитку та обирати шляхи їх подолання.

Наступний критерій сформованості акмеологічної компетентності вчителя — **індивідуально-психологічні якості**, що сприяють або заважають просуненню особистості до акме.

Першим показником виступає схильність до ризику, оскільки успіху найвірогідніше досягає людина, яка ризикує, щось випробовує, запроваджує нове, діє не за шаблоном, не припускається зайвої обережності. На основі методики Г. Шуберта (*додаток М*) встановлюють рівні схильності респондентів до ризику.

Другий показник — прояв тривожності. Цей психологічний стан також може перешкоджати повному розкриттю життєвих сил людини, її здібностей, самореалізації в професійній діяльності, оскільки супроводжується збудливістю, неврівноваженістю, дратівливістю, емоційним виснаженням від зайвих переживань тощо. За допомогою методики дослідження проявів тривожності Дж. Тейлора (*додаток Н*) опитують студентів і встановлюють їхній рівень тривожності, чи може він завдавати шкоди процесові професійно-особистісного розвитку учителів.

Важливим показником є поведінка людини в конфліктних ситуаціях, її можливість пристосовуватися до умов, які перешкоджають

формуванню акмеологічної компетентності. Для цього досліджують поведінку студентів у конфліктних ситуаціях (за методикою К. Томаса, [184]). Респондентам пропонують обрати судження з кожної пари, найбільше типове для характеристики їхньої поведінки. Відповідно виокремлюють такі способи врегулювання конфліктів: суперництво (конкуренція) як прагнення досягти задоволення своїх інтересів на шкоду іншим; пристосування, яке означає, навпаки, принесення в жертву особистих інтересів; компроміс; уникнення, для якого характерним є відсутність прагнення як до кооперації, так і до досягнення особистих цілей; співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що задовольняє повністю інтереси обох сторін. Причому передбачається, що в разі уникнення конфлікту жодна зі сторін не досягне успіху. За таких умов, як конкуренція, пристосування й компроміс, один із учасників стає у виграші, а інший програє або програють обидва, оскільки поступаються інтересами. І тільки в разі співпраці обидві сторони досягають успіху, стають у виграші.

Здібності до емпатії дуже важливі для вчителя, тому що він увесь час працює з людьми й має розумітися на людських стосунках, внутрішніх психічних станах людини. Емпатія є необхідною умовою формування нормальних взаємин особистості вчителя та групи (класу учнів, колективу батьків і колег) й розглядається як професійно важлива якість педагога. Вона допомагає йому встановлювати добрі взаємини з оточуючими, краще розуміти їхній внутрішній світ, приймати їх такими, якими вони є, і прискіпливіше прислухатися до своєї особистості. Пропонуємо скористатися методикою дослідження емпатії І. Юсупова, Є. Нікіреєва (*додаток П*).

Наступний показник виявлення індивідуально-психологічних якостей — лояльність співробітника до установи (за методикою Л. Почебут, [236]). Термін «лояльний» означає такий, що знаходиться в межах законності, коректний і доброзичливий. Лояльне ставлення до установи передбачає вірність співробітника її цілям, інтересам, цінностям, спрямованості. Також лояльність можна розглядати як мотивацію людини працювати на користь організації, відстоювати її інтереси. Ми вважаємо, що за допомогою оцінки лояльності співробітника до установи можна дослідити систему загальних відносин й орієнтацій учителя та їх вплив на життєві досягнення, у тому числі акме-досягнення, у педагогічній діяльності.

Респонденти, які мають середній рівень лояльності до організацій, у яких працюють (або уявили, що будуть працювати), на нашу думку, здатні орієнтуватись у своєму розвитку, професійному зростанні на цінності організації, одночасно не поступаючись своїми особистими цінностями, поглядами, орієнтаціями. За певних умов вони можуть тримати удар, відстоювати особисту точку зору, дотримувати автономності

в роботі, під час прийняття важливих для себе рішень, але це не буде шкодити іміджу організації, у якій вони працюють. Респонденти, які виявляють високий або низький рівень лояльності, відповідно занадто дотримують офіційних приписів, ризикуючи втратити свою індивідуальність, неповторність свого професійно-особистісного зростання, або повністю нехтувати організаційними цілями, зіштовхуючись із проблемами безконфліктної інтеграції у функціонування організації, ускладненнями під час адаптації, ламання системи індивідуальних поглядів і цінностей. Таким педагогам необхідно допомагати знаходити баланс між цілями й установками організації та їхніми особистими цінностями й інтересами, що загалом сприятиме формуванню й подальшому розвитку акмеологічної компетентності.

Вимірювання ступеня сформованості *самооцінки* студентів обумовлено тим, по-перше, що самооцінка є показником сформованості індивідуально-психологічних якостей, які сприяють або заважають формуванню акмеологічної компетентності вчителя. По-друге, дослідження щодо виявлення ступеня сформованості критеріїв акмеологічної компетентності вчителів базуються на самооцінюванні, і достовірність їх результатів залежить від розвитку самооцінки. По-третє, учителі мають знати й уміти діагностувати особисту самооцінку та самооцінку учнів, прагнути адекватного самооцінювання, правильно намічати плани свого подальшого професійно-особистісного вдосконалення й допомагати учням приймати рішення щодо розвитку акме. Студентам можна запропонувати вивчити власну загальну самооцінку за допомогою процедури тестування (запитальник Г. Казанцевої) [228, с. 42—43].

Адекватна самооцінка сприятиме в повній мірі самореалізації педагогів, розв'язанню ними акмеологічних проблем. У той же час завищена та занижена самооцінка негативно позначатимуться на шляху просування педагогів до акме.

На основі виділених критеріїв і показників, аналізу практичного досвіду роботи зі студентами, проведеного тестування за методиками, розробленими вченими, а також за авторськими методиками (*додатки З, К, Л*), нами уточнено рівні сформованості акмеологічної компетентності вчителя.

На *високому рівні* педагог має яскраво виражену акмеологічну спрямованість, яка виявляється в стійкому інтересі до професії вчителя, самоосвітньої діяльності, самопізнання, самовдосконалення своєї особистості та професійної діяльності. У вчителя чітко сформовані емоційно-спонукальні чинники самоосвітньої діяльності: високий рівень вимог і домагань; висока потреба в досягненнях, усвідомлення їх значущості для цікавого й насиченого життя; потреба в успіху в педагогічній діяльності, низький рівень мотивації до уникнення невдач. Учитель здійснює продуктивну діяльність, яка характеризується

високими показниками особистісно-професійного розвитку, належним чином виконує всі поставлені завдання, доводить заплановані справи до логічного кінця. Результати педагогічної діяльності відрізняються оригінальністю, унікальністю. Педагог намагається вдосконалювати як педагогічну діяльність загалом, так і окремі її елементи. Використовує свою професію як засіб саморозвитку. Віддає перевагу результатам діяльності порівняно з процесом. Заради досягнення успіху готовий до ризику, але ризикує виважено й обдуманно. Створює сприятливі умови для досягнення акме учнями. Не переоцінює свої можливості. Приймаючи рішення, уникає зайвої авторитарності й надмірності, прислухається до порад колег, які мають значні успіхи в педагогічній діяльності. Прагне максимально використовувати свої можливості, сили та здібності задля досягнення вершин у професійно-особистісному розвитку. Має сформовану систему ціннісних орієнтацій, серед яких цінності професійної самореалізації визнає дуже важливими. Зорієнтований на інтереси справи, які не шкодять особистим інтересам.

Учитель має високу якість акмеологічних знань, що виражається в повному розумінні сутності акме, акмеологічної компетентності, творчому застосуванні знань у нестандартних ситуаціях. Учитель має розвинуті акмеологічні вміння: проектувати майбутню педагогічну діяльність, поступово ускладнюючи завдання; висувати близькі, середні та далекі цілі діяльності; приймати рішення про досягнення акме, визначаючи при цьому способи діяльності; набувати високих досягнень у професійній діяльності; аналізувати власні поведінкові характеристики та відповідно до отриманих результатів коригувати свою поведінку; безконфліктно адаптуватися до умов, що заважають розвитку акмеологічної компетентності; визначати можливість виникнення криз професійного й особистісного розвитку та обирати шляхи їх подолання. Легко встановлює контакт із людьми, має розвинуті комунікативні вміння. Цілеспрямовано розвиває свої акмеологічні здібності. Самооцінка адекватна. У конфліктних ситуаціях поводить виважено, намагається розв'язувати проблеми шляхом співпраці. У роботі виявляє активність, завзятість, ініціативність, упевненість, наполегливість, твердість у досягненні успіху, рішучість, низький рівень тривожності.

На *середньому* рівні акмеологічна спрямованість учителя виражена недостатньо, що виявляється нестійким, ситуативним інтересом до проблем професійного вдосконалення, самопізнання, самоосвітньої діяльності. Нечітко сформовані емоційно-спонукальні чинники самоосвітньої діяльності: учитель не висуває високих вимог до себе, до інших, до умов праці, рівень домагань середній. Наявна потреба в досягненнях, в успіху педагогічної діяльності, але боязкість невдач перешкоджає іноді досягненню високих результатів. Педагог не має яскраво вираженого прагнення до досягнення акме в професійно-особистісному розвитку.

Недостатньо усвідомлює важливість цінностей професійної самореалізації. Учитель потенційно готовий долати будь-які перешкоди заради досягнення успіху, але зайва тривожність й обережність і недостатньо розвинені якості, такі як самостійність, активність, ініціативність, відважність, заважають досягати значних результатів у педагогічній діяльності та професійному зростанні. Виявляє обережність під час виконання психолого-педагогічних та акмеологічних завдань, не може самостійно формувати акмеологічні проблеми. Недостатньо впевнений в успіху своєї діяльності, у прийнятих рішеннях стосовно досягнення вершин педагогічної майстерності. За певних обставин може шукати причини відмовитися від виконання важкого та відповідального завдання, переглянути ціннісні орієнтації, відкласти на деякий час прийняття важливих рішень, а також може переносити прийняття рішень, які є його прерогативою, на інших осіб, на вищі рівні менеджменту.

Якість акмеологічних знань середня, характер засвоєння — конструктивний. Педагог знає основні акмеологічні терміни й поняття, але не завжди правильно та творчо їх використовує в нових ситуаціях. Частково володіє акмеологічними вміннями: чітко визначає близькі та середні цілі діяльності, але випробовує утруднення й потребує допомоги під час складання перспективного плану професійного розвитку; намагається самостійно приймати рішення про досягнення акме, однак не визначає при цьому способів діяльності; недостатньо володіє способами аналізу та корекції власної поведінки; адаптується до нових умов праці поступово; може передбачити виникнення криз професійного й особистісного розвитку, але не здатний самостійно обрати шляхи їх подолання. Акмеологічні здібності потребують удосконалення. Комунікабельний, але іноді виявляє надмірну впевненість у правильності своєї думки або позиції (завищена самооцінка), або навпаки, поступається власними інтересами, йде на поступки (занижена самооцінка). У конфліктних ситуаціях застосовує змішаний тип поведінки, що виявляється в епізодичному використанні співпраці й інших, непродуктивних, типів поведінки.

На *низькому* рівні в учителя відсутня акмеологічна спрямованість, прагнення до успіху, потреба в досягненнях, натомість наявна висока мотивація до уникнення невдач. Не приділяє належної уваги самоосвітній діяльності, питанням самовдосконалення, самопізнання, оскільки не вважає свою професію цікавою, престижною, не використовує її як засіб розвитку своєї особистості й діяльності. Учитель виявляє надмірне захоплення чужими порадами, орієнтується повністю на чужу думку, не має власної позиції або зовсім не відстоює її щодо подолання проблем професійно-особистісного розвитку. Цінності професійної самореалізації не сформовані. Уникає прийняття самостійних рішень, відмовляється від виконання складних й оригінальних завдань.

Самооцінка неадекватна, високий рівень тривожності, готовності до не-виправданого ризику або повна відсутність бажання ризикувати. Учитель має низькі показники особистісно-професійного розвитку, цільові орієнтири розмиті, не знає, чого прагне, має низький рівень домагань.

Акмеологічні знання відсутні, не розуміється на основних акмеологічних поняттях і термінах, у разі необхідності може відтворити знання на репродуктивному рівні. Акмеологічні вміння та здібності не розвинуті. Часто вчитель знаходиться в стані збудливості, неврівноваженості, дратівливості, емоційного виснаження через високу нервову напругу, відсутність навичок самопізнання та саморегуляції, самовідновлення. Не володіє способами створення атмосфери довіри, взаємоповаги, переважно дотримується авторитарного стилю, виявляє надмірне прагнення відстояти свої інтереси на шкоду іншим або зовсім нехтує особистою думкою, байдуже ставиться до прийняття рішень відносно професійної діяльності. Має низький рівень комунікабельності й емпатії, що виражається в невмінні встановлювати доброзичливі взаємини з оточуючими, нерозумінні психічних станів інших людей. Низький рівень акмеологічної компетентності не може забезпечити визначення й ефективне розв'язання акмеологічних задач і проблем, забезпечити професійний розвиток педагога.

# РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Технології навчання вчителів у післядипломній освіті мають свою специфіку й відрізняються від технологій, задіяних у середній школі, орієнтацією на зрілу людину, яка володіє більше вираженою мотивацією до власного навчання й розвитку. Під час розроблення технологій навчання в післядипломній освіті вчителів найбільш ефективними є акмеологічний та андрагогічний підходи, оскільки йдеться про систему роботи з дорослою людиною, орієнтування її на досягнення акме в професійній діяльності.

У 90-тих роках ХХ століття в науковій школі Н. Кузьміної визначено поняття «акмеологічні технології професійного навчання» як сукупність науково обґрунтованих і перевірених на практиці методів, форм і засобів, за допомогою яких викладач продуктивно виконує акмеологічні завдання з навчання, виховання й розвитку особистості людини зрілого віку, сприяє її самовдосконаленню та професійному саморозвитку. Акмеологічну технологію визначено ще й як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку [149].

Уважаємо, що педагогічні умови реалізуються через сукупність прийомів, методів, форм, засобів, наповнених акмеологічним змістом, завдяки чому й передбачено формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти за модулями — теоретичний, практичний, науково-дослідний.

*Теоретичний модуль* передбачає цілеспрямовану роботу з теоретичної та практичної підготовки вчителів до формування в них позитивної мотивації до безперервного професійного самовдосконалення. *Практичний модуль* має збагатити практичний зміст дисциплін, що вже викладаються в системі післядипломної педагогічної освіти, концепціями, теоріями й поняттями, що дають змогу педагогам усвідомлювати необхідність саморозвитку та сприймати професійне самовдосконалення як особистісну цінність. Практична діяльність має бути побудованою

так, щоби сформувати вміння й навички рефлексивного самопізнання, самоаналізу, вольової регуляції. *Науково-дослідний модуль* має за мету поступове залучення вчителів до науково-дослідної роботи, під час якої вони вдосконалюють професійну майстерність і набувають вищого рівня професіоналізму.

У системі післядипломної педагогічної освіти (ПО, ПКП тощо) в процесі формування акмеологічної компетентності вчителя контингент студентів слід поділити на групи з урахуванням педагогічної освіти, педагогічного стажу роботи, наприклад, таким чином:

- × 1-а група — студенти з першою вищою педагогічною освітою, які працюють учителями (із різним стажем педагогічної роботи, з інших спеціальностей, ніж навчаються в системі ППО);
- × 2-а група — студенти з першою вищою непедагогічною освітою, які не мають стажу педагогічної роботи, під час навчання не працюють учителями, але після отримання педагогічної освіти планують працювати в системі загальної середньої освіти.

У таких групах з урахуванням їх характеристик послідовно й цілеспрямовано слід використовувати методи, прийоми, технології, спрямовані на формування акмеологічних знань і вмінь, розвиток акмеологічної спрямованості, а також індивідуально-психологічних якостей, що сприяють або заважають учителям просуватися до акме. У такий спосіб необхідно формувати складники акмеологічної компетентності вчителя, описані в попередніх розділах.

За запропонованою схемою пояснимо реалізацію педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі ППО (рис. 2).

Деталізуємо *стимулювання вчителів, які навчаються в системі ППО, до постійного самовдосконалення з метою розкриття їхнього педагогічного потенціалу* за змістовими модулями на теоретичному, практичному, науково-дослідному рівнях, використовуючи підібрані прийоми, методи, форми, засоби.

*Теоретичну підготовку/перепідготовку студентів системи ППО до постійного самовдосконалення* здійснюють шляхом формування понятійного апарату, засвоєння особливостей найважливіших педагогічних категорій, знань культурологічних і наукових засад провідних концепцій професійного самовдосконалення. Викладачі, які працюють в системі ППО, мають ознайомитись із темою «Професійне самовдосконалення вчителя». Ці педагогічні дії потрібні для того, аби спрямувати зусилля студентів на успішну реалізацію генералізованої ідеї — пробудження усвідомленої мотивації до професійного самовдосконалення.

Зазначимо, що існуюча практика курсової підготовки/перепідготовки вчителів, на жаль, не забезпечує ознайомлення з теорією само-



**Рис. 2. Схема забезпечення педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі ППО**

виховання й самовдосконалення, посилаючись на те, що дорослі люди мають самі розв'язувати власні проблеми. Але, як на нашу думку, система ППО має орієнтуватися на особистість, задовольняти її потреби, створювати ситуацію вибору. І тому в процесі навчання має відбуватися оновлення основних педагогічних курсів, збагачення їх змісту концепціями саморозвитку й технологіями життєтворчості. Зміст дисциплін слід коригувати так, щоб допомогти дорослим людям переосмислити систему поглядів і переконань, спрямованих на визнання важливості саморозвитку в професійній діяльності педагога. Потреба вчителів у самовдосконаленні та самоорганізації власної особистості на кожному етапі курсової підготовки /перепідготовки поступово, на нашу думку, буде набувати міцного підґрунтя завдяки активізації творчого самовираження й залучення студентів до пізнання себе, своєї особистості та зміни мотивації до безперервного професійного самовдосконалення.

Студентам також рекомендуємо запропонувати послухати лекцію на тему «Вікові кризи професійного становлення вчителя та засоби їх продуктивного подолання». За результатами обговорення змісту лекції провести «круглий стіл» на тему «Акмеологічна компетентність учителя», на якому вчителям (у тому числі майбутнім) запропонувати висловитися з таких питань: що особливо потрібно змінити в собі, на що вплинути задля покращення свого професійного становища? Що можна змінити іншій особі (керівникам ЗЗСО, викладачам вишів)? Які установки задля сприяння власному професійному зростанню треба дати?

Усвідомленню ролі самовдосконалення й самоосвіти сприяє відвідування та аналіз навчальних і виховних занять педагогів-майстрів у закладах освіти, обговорення дискусійних питань із формування індивідуального почерку майстра-педагога, побудови стилю стосунків із дітьми, удосконалення професійних знань і вмінь учителя.

Студенти, як правило, позитивно ставляться до проведення «Педагогічної вітальні». 4–5 разів на рік, згідно зі складеним планом, мають відбуватися зустрічі з майстрами педагогічної праці, викладачами й учителями, психологами з метою представлення передового педагогічного досвіду, обміну цим досвідом, надання психолого-педагогічних порад із професійного та особистісного розвитку.

Особи, які вже працюють вчителями, мають самостійно поповнювати теоретичні знання та засвоювати логічні характеристики таких понять, як «самозміна», «самооблік», «самоактуалізація» на творчому рівні. Вони самостійно диференціюють близькі поняття, орієнтуються в ієрархії понять (від категорій до понять); проводять операції з поняттями, виділяють суттєві ознаки, абстрагують від неістотних; розуміють усталений і новий понятійний зміст, що надходить через зміни стратегії освіти та педагогічної практики; визначають своє ставлення до того чи іншого поняття залежно від власного переконання, позиції

чи досвіду. У такий спосіб перепідготовки можна поглибити пізнання вчителів щодо внутрішнього потенціалу, збагатити уяву про ресурсні можливості, підвищити педагогічну майстерність, професіоналізм.

Студенти-майбутні педагоги (у системі ППО) вивчають праці Г. Сковороди, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, А. Макаренка, Г. Ващенко, С. Русової, Х. Алчевської та інших філософів і педагогів, звертаючи увагу на цікаві думки й вислови щодо самовдосконалення людини (учнів), і дають їм своє пояснення. Також можна обговорити вислови, листи, праці, біографії відомих письменників, філософів, діячів мистецтва. Студентам слід запропонувати підготувати й обговорити доповіді з теми «Самовдосконалення як рушійна сила життєтворчості людини». Розкриття значення й можливостей самовдосконалення в розвитку особистості, залучення студентів до процесу дослідження прагнення відомих людей до самозмін має сприяти підняттю до розуміння самої логіки досконалості. За таких умов набувається особистісний сенс роботи над собою, підвищується мотивація професійного самовдосконалення [156; 252].

*Практичну підготовку/перепідготовку студентів системи ППО до постійного самовдосконалення здійснюють шляхом залучення їх до активної участі на заняттях, під час проведення самостійної та індивідуальної роботи.*

Так, необхідно проводити заняття науково-методичного семінару «Самовдосконалення особистості вчителя», до якого включити питання, зміст котрих сприяє ознайомленню й виробленню технології професійного самовдосконалення.

Крім цього, слід запровадити тренінги особистісного професійного саморозвитку (мотиваційний та професійний), що зумовлює домінування в педагогічній діяльності студентів дій, орієнтованих на розвиток самодостатності, самоактуалізації та самозмінювання.

Заняття представляють собою семінари-практикуми, на яких зміцнюється спрямованість педагогів на професійно-особистісне самовдосконалення шляхом розвитку їхньої самосвідомості. Розв'язання проблемних ситуацій, педагогічних завдань, застосування діагностичних методик, обговорення прикладів поведінки вчителів, у тому числі з власного досвіду, спонукає студентів до активності в процесі власного особистісного розвитку.

**Радимо провести читацьку конференцію за книгою А. Бодальова, Л. Рудкевича «Как становятся великими или выдающимися людьми?», організовувати виставку «Світ індивідуальних захоплень», на якій презентувати творчі доробки студентів і викладачів.**

Працюючим учителям дають завдання підготувати повідомлення з тем: «Педагогічна майстерність учителя і вихователя: спільне та відмінне», «Теорія і практика самовдосконалення особистості вчителя»,

«Технологія саморозвитку педагога», — і визначити таким чином зміст, вимоги, методи, форми, засоби самовпливу з метою отримання продуктивних результатів. Такий вид роботи має на меті узагальнити знання з педагогіки та виробити вміння переносити їх на теорію самовдосконалення особистості, сформувані ціннісні установки на визначення власної позиції щодо роботи над собою.

Студенти, які працюють учителями, прослухавши лекцію з теми «Самовдосконалення як засіб оволодіння основами педагогічної майстерності», мають відповісти на такі запитання: а) майстерність педагога є результатом педагогічного досвіду чи творчого саморозвитку? б) у чому виявляється високий рівень педагогічної майстерності? в) що є складниками педагогічної майстерності вчителя? г) які напрями роботи над собою сприяють досягненню високого рівня педагогічної майстерності? д) у чому полягає майстерність педагогічного спілкування? Таким чином, студенти аналізують передумови й основні етапи професійного зростання вчителя, можливості активної творчої самореалізації, шляхи досягнення високого рівня педагогічної майстерності. Викладачі мають стимулювати не саме бажання студентів отримати педагогічні знання, а дещо інше: їхнє професійне мислення, уяву, творчість, активне виявлення себе в судженнях, у подоланні суперечностей, діях, у розширенні педагогічних функцій, у виборі вершинної мети.

У процесі *реалізації науково-дослідного напрямку підготовки /перепідготовки*, студенти обох груп складають та обґрунтовують індивідуальні програми професійно-особистісного зростання, окреслюють майбутні перспективи педагогічної діяльності, плани професійного самовдосконалення. Студенти-вчителі мають навести приклади власних планів, що вимагає адміністрація школи, у якій вони працюють, а студенти-майбутні педагоги вчать розробляти зміст планів професійного самовдосконалення й визначати терміни виконання запланованих заходів. Усвідомлення себе суб'єктом власного фахового становлення, зміцнення педагогічної спрямованості, розвиток професійної самосвідомості студентів має формувати позитивну мотивацію до безперервного професійного самовдосконалення. У цьому напрямі роботи здійснюють відповідне науково-методичне забезпечення: студенти отримують список літератури, методичні рекомендації, матрицю індивідуальної програми, мають бути організовані індивідуальні та групові консультації з обговорення програм і планів професійного самовдосконалення.

Суть завдань, що пропонують студентам обох груп, мало чим відрізняється. Але планують виконання різних професійних ролей: студенти-учителі виступають носіями дещо знайомої для них інформації та поширюють її серед студентів, які планують стати педагогами, а останні — мають бути організаторами в проведенні різних заходів, спрямованих на професійне самовдосконалення вчителя.

Не менше значущою (актуальною) формою щодо стимулювання фахового самозростання вчителя має стати науково-практична конференція. Ми враховуємо той факт, що традиційні ознаки поняття «конференція» сьогодні збагатилися новими, властивими дистанційним конференціям, які за допомогою електронної пошти, відео- й аудіокомунікацій дають змогу організувати інтерактивний діалог і полілог серед віддалених один від одного фізичних користувачів. Тому в залученні студентів до участі в конференціях треба використовувати рекомендації сучасних дослідників, пов'язаних із їхньою підготовкою, зокрема, навчальні посібники з основ наукових і педагогічних досліджень, педагогіки наукової школи.

Першим завданням підготовки та проведення конференцій є виявлення талановитих педагогів, реалізація набутих ними здібностей, стимулювання їхньої потреби в професійному самовираженні, творчому оволодінні знаннями, активізації саморозвитку, фаховому спілкуванні, підтвердженні належного рівня виконаної наукової роботи, демонстрування певних успіхів окремих педагогів-дослідників. Саме на таких заходах під час наукових дискусій виробляється самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати точку зору, спростовувати хибні думки, відбувається опанування мистецтвом аргументованої полеміки. Разом із тим набувається професійний досвід, відбувається суспільне визнання в середовищі фахівців.

Підготовка вчителем під керівництвом викладача наукової доповіді чи виступу дисциплінує, сприяє вчасному виконанню наукової роботи, стимулює до систематизації дослідного навчального матеріалу, стилістичного «шліфування» з метою надання рукопису чіткої логічної структури, викладу власних поглядів на певні питання, висновків-пропозицій. Важливою передумовою участі в конференції є опанування вчителями культурою наукового мовлення (як усного, так і писемного), а також таких характерних особливостей, як формально-логічний спосіб викладання матеріалу, наявність спеціальної термінології тощо. Під час написання й оформлення тексту наукової доповіді педагогами-дослідниками слід звертати увагу на смислову завершеність, цілісність, аргументацію основних положень роботи, достатню кількість фактичного матеріалу, правильне оформлення цитат і посилань тощо.

Виступ на науковій конференції вимагає вмінь оперувати термінами, не звичними для вчителя, але широко вживаними, зокрема: аналіз проблеми може бути науковим, об'єктивним, конкретним, усебічним, вичерпним, детальним, порівняльним, ретельним, глибоким; вивчення проблеми — експериментальним, теоретичним, практичним, дослідним, безпосереднім, спеціальним, систематичним, подальшим; завдання — першочерговими, найближчими, кінцевими, поставленими, вузловими, особливими, конкретними, визначеними; проблема — науковою, актуальною, важливою,

ключовою, провідною, гострою, частковою, глобальною. Серед варіантів характеристики авторської думки: автор розглядає, розкриває, висвітлює, порушує, розв'язує, торкається, зупиняється на проблемі; стверджує, аналізує, характеризує, доводить, порівнює, зіставляє, з'ясовує, підкреслює, посиляється на, наголошує на важливості, переконаний, вважає, обґрунтовує, схвалює, поділяє погляд, накреслює перспективу.

Більше того, найважливішим для нас у процесі використання наукової конференції з метою стимулювання професійного розвитку вчителів вбачається залучення їх до визначення логічних зв'язків і розвиток умінь встановлювати ці зв'язки, користуючись при цьому спеціальними функціонально-стилістичними засобами, які вказують на послідовність розвитку думки (спочатку, перш за все, потім, по-перше), заперечення (разом із тим, але, тоді як, однак), причинно-наслідкові зв'язки (таким чином, тому, відповідно до, крім того, згідно з) тощо.

Цікава, продумана доповідь викликає проблемні запитання, які стимулюють дискусію та дають змогу вчителю розширити інформацію про зміст теми виступу, виявити дослідницьку компетенцію, перевірити власні ідеї й оцінити їх достовірність, виявити власні комунікативні якості.

Спеціальна підготовка вчителів до виступу на конференції засвідчує, з нашими спостереженнями, що ефективним прийомом такої підготовки може бути самоаналіз його диктофонного запису: прослуховування власної промови сприяє вдосконаленню самопідготовки, розвиває власну культуру мовлення й поведінки, публічних виступів.

Дієвою формою стимулювання професійного самовдосконалення вищевказаної категорії вчителів є проблемний семінар на тему: «Сучасний учитель: яким він має бути?», — розроблений і впроваджений нами з метою підвищення теоретичного рівня вчителів, спрямований на пробудження інтересу до самоаналізу, формування навичок самовираження та проектування власної діяльності, розширення можливостей акмеологічного підходу в процесі практичного вдосконалення професіоналізму вчителя, надання імпульсу професійного саморозвитку й самопроектування в професійній діяльності.

Завдання проблемного семінару нами визначено таким чином:

- 1) ознайомлення учасників семінару з єдиним обсягом наукової інформації із заявленої теми з подальшим спільним обговоренням;
- 2) забезпечення атмосфери включення учасників в обговорення проблем семінару, формування почуття самостійності й розуміння значущості розв'язуваних питань;
- 3) розвиток певного рівня професійного спілкування, пов'язаного з формуванням професійної культури вчителя.

Завдання семінару зумовлюють вибір методів й логіку його проведення.

Мету семінару досягають шляхом постановки й обговорення досить складних питань, що часто не мають однозначного вирішення. Участь у роботі семінару сприяє усвідомленню педагогами конкретних цілей професійного саморозвитку як імперативу на певному етапі життєдіяльності. У процесі спільної роботи педагоги освоюють і приймають основні ідеї, пропонують та обговорюють шляхи розв'язання проблем із удосконалення педагогічної діяльності вчителя.

Обраний підхід визначив основні аспекти обговорення тем семінару:

- × визначення того, що стоїть за поняттям «педагог-професіонал»;
- × знайомство з новими способами, методами, технологіями, які сприяють удосконаленню професіоналізму вчителя;
- × усвідомлення власних можливостей у процесі корекції праці й визначення шляхів подальшого використання їх у процесі життєтворчості.

Семінар включає два заняття (4 години): теоретичне (2 години) і практичне (2 години).

Під час першого заняття учасники обговорюють поданий науковий матеріал, пов'язаний із актуальністю використання новітніх досягнень науки (педагогіки, психології, акмеології, валеології, екології тощо) в освіті. Здобуті знання стають «будівельним матеріалом» для самоаналізу й подальшого проектування діяльності педагогів.

У процесі семінару розв'язують питання, пов'язані зі шляхами досягнення професіоналізму вчителя й виявленням професійно важливих для цього якостей. Відбувається розгляд ролі та значення професійного самоаналізу в удосконаленні діяльності.

Для обговорення пропонуємо такі запитання.

1. Що таке професіоналізм? Які компоненти він включає?
2. Яке поняття ширше — професіоналізм, професійна компетентність, педагогічна майстерність? Поясніть.
3. Що можна вважати критеріями професіоналізму вчителя?
4. Що характеризує вчителя-професіонала (здібності, уміння, навички, індивідуально-психологічні якості тощо)?
5. Яка роль самооцінки в діяльності вчителя?
6. Які можливості акмеології в сучасній освіті?
7. Які методи, прийоми, форми й технології можуть сприяти вдосконаленню професіоналізму вчителя?

Після закінчення першого заняття для закріплення отриманих відомостей студентам пропонують відповісти, який зміст вони вкладають у ці поняття і яку роль позначені явища відіграють у їхньому житті.

Пропонуємо для детального розгляду такі терміни: «професіоналізм», «компетентність», «компетенція», «майстерність», «кваліфікація»,

«педагогічна культура», «концептуальність», «сформованість професійної поведінки», «професійна позиція», «результативність», «самооцінка», «самоаналіз», «самопроектування», «самовдосконалення».

Друге практичне заняття має бути пов'язане з організацією і проведенням групової та творчої діяльності з використанням методу групової генерації ідей — «мозкової атаки», або «мозкового штурму». Реалізація цього методу передбачає такі дії, як постановка проблеми та її аналіз; з'ясування можливостей розв'язання проблеми; допустимість переформулювання з метою наближення проблеми до себе або вибору одного з варіантів.

Другу частину семінару проводять у формі ділової гри «Я — професіонал». Метод «мозкової атаки» застосовують тут на тлі методу рольового обговорення. Учасників семінару розподіляють на чотири команди. Кожна команда одержує роль:

- × новаторів (висувають актуальні проблеми та сміливі рішення);
- × песимістів (беруть під сумнів ідеї та проблеми новаторів);
- × оптимістів (відшуковують й обґрунтовують плюси у висловленні новаторів);
- × реалістів (визначають, що можна взяти в подальшу роботу).

Перед учасниками семінару постає проблема: як досягти професіоналізму й удосконалювати його в сучасному освітньому просторі? Обговорення цієї проблеми відбувається трьома кроками:

- 1) робота в командах, де учасники гри обмінюються думками щодо поставленої проблеми й обирають найбільш актуальні та зрозумілі (15 хвилин);
- 2) міжгрупова дискусія з виділених думок (15 хвилин);
- 3) підбиття підсумків (10 хвилин).

Наступний етап другого заняття семінару є заключним, на ньому передбачено остаточне усвідомлення педагогами цілей свого професійного самовдосконалення. На цьому етапі пропонуємо використати метод незакінчених речень.

Чотири групи учасників семінару по можливості розміщують в аудиторії по колу. Кожна група одержує картку з одним із незакінчених речень і протягом 3–4 хвилин обговорення намагається його закінчити, а потім передає картку наступній групі, при цьому так само одержуючи картку з іншим незакінченим реченням. Кожна група протягом 15–20 хвилин працює з певними незакінченими реченнями, висловлюючи свої судження. Для обговорення в групах пропонуємо такі незакінчені речення: «Підвищення професіоналізму означає...»; «Акмеологічний підхід в освіті — це...»; «Педагог-професіонал — це...»; «Ідеальний учитель — це...»; «Високими досягненнями в педагогічній діяльності

можна вважати...»; «Професійними досягненнями, які важливі для закладу освіти, я вважаю...»; «Компетентний педагог завжди...»; «Професійними досягненнями, які важливі особисто для мене, я вважаю...»

Після закінчення роботи в групах керівник семінару знайомить усю аудиторію з отриманими судженнями. Наступним етапом розгляду незакінчених речень має стати спільне обговорення й внесення коректив у висловлені позиції та визначення [116].

Закінчують проведення проблемного семінару підбиттям підсумків.

Проведений нами семінар засвідчив, зокрема, що участь у розв'язанні поставлених проблем дало імпульс його учасникам до формування й розвитку рефлексивної позиції більшості вчителів. Як зазначали учасники, цьому сприяло створення ситуацій, які потребували аналізування й оцінювання власного професійного досвіду; висловлення особистої думки, прагнення довести й обґрунтувати свою позицію щодо поставлених запитань.

Отже, під час проведення проблемного семінару нами виявлено залежність між самовдосконаленням учителя і його поінформованістю із цього питання, а також наявністю знань, що дають можливість комплексно подивитися на проблему. Учасники семінару переконалися, що поряд із традиційними підходами до професійного саморозвитку можна використовувати й інші, що виводять на новий рівень самопізнання та самооновлення. Таким перспективним підходом може бути акмеологічний, що дає комплексний погляд на проблему професіоналізму, використовує не тільки досягнення інших підходів, а й, насамперед, можливості самої людини та її вміння пізнати себе й розкрити свої якості в педагогічній діяльності.

Виявлено, що проблемний семінар, орієнтований на підвищення теоретичного рівня вчителів, пробудження інтересу до рефлексії та вольової регуляції, формування навичок самопрогнозування, самозмінювання й самопроектування, значно вплинув на професійну акме-позицію студентів, переосмислення й переоцінювання досвіду їхньої педагогічної діяльності.

Ми виходимо з того, що найбільш ефективний професійний саморозвиток відбувається тоді, коли вчителі адекватно себе оцінюють. Щоб сформувані вміння адекватно себе оцінювати, подальшу роботу ми пропонуємо організувати таким чином: рекомендуємо педагогам вести облік як своєї позитивної діяльності, що ототожнюється із позитивними якостями, так і помилок та накреслених негативних дій. Зокрема, учителям пропонують скласти на когось або на самих себе характеристику, дотримуючи таких опорних питань.

- × Мета життя і його гасло. Мої ідеали, цінності, орієнтації (що подобається, що люблю, що ненавиджу, чого прагну, чого хочу досягти в особистому житті, професійній діяльності).

- × Мої здібності. У яких видах діяльності вони виявляються?
- × Якими вміннями й навичками педагогічної професії оволодів найкраще, чого хочу навчитися?
- × Характеристика свого розуму та пам'яті; ступінь розуміння й допитливості.
- × Мої взаємини з колегами, хто мене поважає та за що, хто не любить і чому? Культура моєї поведінки, тактовність, ввічливість, толерантність.
- × Уміння управляти собою: самодисципліна, самоконтроль, самостійність. Ставлення до себе: самокритичність, вимогливість.
- × Мої негативні якості, у чому вони проявляються? Що я роблю, аби їх позбавитися?

Обмін думками із цих питань дає змогу дійти висновку, що для правильного складання плану саморозвитку необхідно пізнати себе, при цьому чітко визначити мету діяльності із самоосвіти й самовиховання; знати правила й послідовність виконання дій, що спрямовані на досягнення мети в поєднанні з постійним самоконтролем і самооцінюванням.

Із цією метою необхідно залучати студентів до міні-досліджень, написання творів («Колега-авторитет», «Образ сучасного педагога», «Моя педагогічна діяльність»), до складання професійно-особистісного автопортрету, до розроблення технології самореалізації творчого вчителя, а також до написання творчих робіт («Сутність і структура індивідуального стилю вчителя», «Професійно-творчий саморозвиток педагога-майстра»). Виконання таких робіт сприяє переосмисленню вчителями своєї педагогічної діяльності, баченню себе в ній з боку, створенню професійного ідеалу, поступовому формуванню здатності до пізнання й аналізу власної особистості, що впливає на підвищення рівня їхньої професійної самосвідомості.

*Оволодіння студентами акмеологічними знаннями й уміннями в системі ППО* має відбуватися в основному на лекціях, семінарських і практичних заняттях, частково під час виконання самостійної й індивідуальної роботи: у процесі практичних занять з «Основ педагогічної майстерності» (теми «Розроблення технології вирішення педагогічних задач», «Технологія саморозвитку вчителя», «Технології розвитку педагогічних здібностей»), семінарського заняття на тему «Види конфліктів та способи їх розв'язання», лабораторного заняття на тему «Моделювання акмеологічного середовища в педагогічному колективі» і т. ін.

Сутність *теоретичної підготовки студентів* полягає в ознайомленні ними з інформацією про акмеологічну компетентність, можливості її формування в процесі вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецкурсу «Теорія та практика формування акмеологічної компетентності вчителя».

Оскільки в змісті навчальних дисциплін не йдеться про акмеологічну компетентність учнів, учителя, її формування відбувається послідовно, логічно. Так, розкриваючи на лекції систему педагогічних наук, джерела їх розвитку, увагу акцентують на зв'язку педагогіки з акмеологією, педагогічною акмеологією. Це сприяє уточненню завдань педагогіки, а саме: вивчення, аналізування, узагальнення, інтерпретація, оцінювання педагогічної діяльності, досвіду її організації з позиції досягнення особистістю акме; прогнозування формування акмеологічної компетентності учнів, учителів. Розкриваючи методологію як шлях дослідження, теорію, вчення про науковий метод пізнання, студенти вивчають суттєві положення акмеологічного підходу, з позиції якого доводять необхідність формування акмеологічної компетентності учнів, учителів. Наведемо приклад. Так, на лекції з теми «Сутність і принципи виховання» зміст матеріалу доповнюють акмеологічним принципом виховання. У такій цілісності вимоги до виховання школярів стають доступнішими та зрозумілішими. Методи виховання школярів (переконання, приклад, вправи, доручення, заохочення, покарання) доповнюють методами, відбитими в акмеології, педагогічній акмеології (*діагностичні й корекційні тести*, що забезпечують моніторинг готовності особистості, групи до діяльності й навчання, програмно-цільове моделювання та прогнозування професійної діяльності й саморозвитку, виявлення компетентності кадрів, відстеження процесів особистісно-професійного зростання, атестації кадрів і створення банку даних їх професійної природності; експертні оцінки професійного просування особистості та проектування кар'єри, оволодіння алгоритмами продуктивного виконання професійних завдань і досягнення професійної майстерності; методи стимуляції самопізнання, самокорекції рефлексивної саморегуляції та самоорганізації професійного й творчого «Я» фахівця; акмеологічні технології професійного консультування кадрів, технології лідерства й формування управлінських команд, підбору й розстановки кадрів). Розглядаючи методи самовиховання школярів, слід звертати увагу на їх роль у формуванні акмеологічної компетентності особистості. Реалізація таких методів, як самоспостереження, самоаналіз, самонаказ, самоконтроль, безумовно впливає на формування рефлексивного складника акмеологічної компетентності особистості. Під час вивчення курсу «Історія педагогіки» студенти можуть готувати повідомлення про наукові та педагогічні здобутки відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів. У межах навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія», вивчаючи тему «Методи психолого-педагогічного дослідження власної особистості та діяльності», студенти аналізують зміст авторефератів кандидатських і докторських дисертацій із проблеми поліпшення професійної підготовки вчителя щодо роботи з дітьми різного віку, що уможливорює знайомство з новими науковими ідеями та застосування їх у процесі педагогічної діяльності.

*Практичний аспект оволодіння студентами педагогічними й акмеологічними знаннями й уміннями в системі ППО реалізують*

на семінарсько-практичних і лабораторних заняттях. Працюючим учителям пропонують завдання: на основі педагогічної практики визначити індивідуально-типологічні особливості конкретної дитини й навести програму її особистісного зростання. Майбутнім учителям дають завдання скласти план самоспостереження з метою прогнозування особистісно-професійного самовизначення. Аналізуючи такий план, можна дійти висновку, наскільки студенти з непедагогічною освітою бажають працювати з дітьми, готові на переорієнтування в професії.

У роботі з усіма студентами використовують такий метод, як вивчення досвіду роботи успішних учителів. Студенти з досвідом педагогічної діяльності можуть презентувати досвід роботи кращих, на їхню думку, педагогів, які працюють разом із ними в педагогічних колективах, є переможцями районних, міських, обласних конкурсів «Учитель року», «Класний керівник року», мають вищу кваліфікаційну категорію, педагогічні звання «Старший учитель», «Учитель-методист», аналізуючи методи, прийоми роботи цих учителів (мультимедійні презентації, доповіді, відео- та фотоматеріали). Студенти без досвіду педагогічної діяльності готують доповіді, мультимедійні презентації про результати роботи кращих педагогів минулого та сучасності за запропонованими викладачем темами, наприклад: «Виховна система С. Русової», «Виховна система В. Сухомлинського», «Система роботи Ш. Амонашвілі, В. Шаталова» та інших педагогів, чий досвід описано й узагальнено для широкого загалу. Студенти здійснюють аналіз особистісних рис і професійної діяльності цих педагогів, намагаючись з'ясувати, що саме допомогло їм досягти високих результатів у професійній діяльності.

Зі студентами рекомендуємо провести:

- 1) практичне заняття «Розроблення технології вирішення педагогічних задач» (у курсі «Основи педагогічної майстерності» (ОПМ));
- 2) семінарське заняття «Види конфліктів та способи їх розв'язання» (у курсі «ОПМ»);
- 3) лабораторне заняття «Моделювання освітнього середовища в закладі освіти». Під час заняття паралельно з введенням поняття «освітнє середовище» засвоюють поняття «акмеологічне середовище» та розглядають передумови його створення в освітньому закладі. Під час вивчення курсу «Історія педагогіки» студенти готують повідомлення про видатні постаті, які зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної науки. При цьому студентам необхідно зробити акцент на тому, яку думку той чи інший науковець висловлював стосовно особистості вчителя, якою вона має бути, чого прагнути, що відстоювати;
- 4) практичне заняття «Технологія саморозвитку вчителя» (у курсі «ОПМ»);
- 5) практичне заняття «Технології розвитку педагогічних здібностей» (у курсі «ОПМ»).

*Науково-дослідний модуль, спрямований на реалізацію другої умови, передбачає аналізування студентами авторефератів кандидатських і докторських дисертацій із проблем підготовки вчителя до роботи з дітьми різного віку. Спочатку студентам пропонують схему розробляння плану дисертаційного дослідження. Наведемо приклад такої схеми: 1) виявлення проблеми дослідження на основі аналізу нормативних документів і праць, що виконані в певному напрямі, доведення її актуальності й доцільності вивчення, аналіз ступеня досліджуваності, визначення теми дослідження; 2) визначення мети, завдань, об'єкту, предмету дослідження; 3) вибір методології (для кандидатської дисертації не менше трьох методологічних підходів) — вихідної концепції, суттєвих положень, що визначають правильність проведення дослідження, його результатів, реалізацію замислу; 4) побудова гіпотези дослідження — теоретичної конструкції, істинність якої слід довести; 5) вибір методів дослідження, підбір діагностичних методик; 6) розробляння й узагальнення результатів проведення констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту; 7) аналіз отриманих даних, представлення висновків, розробляння рекомендацій.*

Під час занять студенти відвідують уроки та позакласні виховні заходи вчителів ЗЗСО, за результатами яких отримують таке ІНДЗ: «Розробити технологічну картку роботи з учителем щодо подолання виявлених проблем на основі аналізу навчально-виховної діяльності» (табл. 2):

- × уміння чітко визначати цілі й завдання діяльності (свої та вихованців);
- × уміння підвищувати мотивацію навчальної (виховної) діяльності учнів, організовувати дитячий і батьківський колективи;
- × уміння самостійно приймати доцільні рішення з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчально-виховного процесу, ситуації;
- × уміння ефективно спілкуватися в процесі навчально-виховної діяльності, попереджати й розв'язувати конфлікти;
- × уміння розвивати творчі здібності учнів;
- × уміння здійснювати аналіз проведеного заходу, дій та вчинків вихованців, самоаналіз педагогічної діяльності й проектувати на цій основі подальшу бажану поведінку;
- × володіння технологіями вивчення колективу й особистості;
- × володіння раціональними способами підвищення професійно-педагогічної компетентності тощо.

Таблиця 2

**Технологічна картка роботи  
з учителем щодо подолання виявлених проблем**

Мета роботи	Завдання	Зміст роботи	Методи	Форми	Засоби	Результат

У групі студентів-учителів пропонують самостійно виявити актуальні проблеми виховання й навчання школярів, труднощі у здійсненні продуктивної педагогічної діяльності, а також винести для обговорення тему дослідження. Так, можна запропонувати для обговорення на практичних заняттях такі проблеми: «Виховання дитини в сім'ї», «Технологія педагогічного спілкування з батьками», «Використання інноваційних технологій в освітньому процесі» тощо.

Студенти-майбутні вчителі разом із викладачем аналізують проблеми педагогічної дійсності, заявлені в авторефератах, висловлюють власні думки з удосконалення освітнього процесу в школі, закладі вищої освіти.

*Розвиток індивідуально-психологічних якостей учителя (схильність до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи)* можна здійснювати як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи:

- × виконання ІНДЗ — проаналізувати й оцінити рівень професійного зростання за останні 5 років; розробити технологічну картку роботи з учителем щодо подолання виявлених перешкод самореалізації;
- × проведення психологічного практикуму — виявити й скоригувати життєву та професійну позицію («Я і ми», «Педагог III тисячоліття», «Здоровий учитель — учитель здоров'я», «Творчість учителя», «Я — професіонал»), розробити програми самоосвіти та самовиховання, виконати низку вправ, зокрема: «Мої сильні та слабкі сторони», «Самооцінка», «Внутрішній промінь»;
- × розв'язання педагогічних ситуацій, складання акмеограми за таким методичним алгоритмом: підструктура професійної кваліфікації, загальні інваріанти професіоналізму; підструктура спрямованості особистості, специфічні інваріанти професіоналізму; підструктура здібностей, якостей і властивостей.

У студентських групах формують *теоретичні знання* про роль самооцінки, саморефлексії, самокорекції, емпатії, ризику, тривожності, лояльності до установи, співпраці як типу поведінки в набутті акмеологічної компетентності вчителем, особливо рефлексивного її складника [10; 12; 22; 33; 38; 44; 72; 144]. У процесі викладання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» увагу слід звертати на матеріал, що стосується самовиховання вчителя. Студентам необхідно доводити, що для педагога робота над собою — необхідна передумова набуття та збереження професіоналізму. Самовиховання є цілеспрямованим, вольовим процесом продовження професійного виховання, «коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу («Я — студент, нехай мене вчать») перетворюється на суб'єкт організації власної діяльності («Я — майбутній фахівець, готую себе до цього»): самостійно обирає

мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою» [208, с. 34]. Важливо переконати студентів у тому, що самовиховання починається з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала та реальними можливостями. Мотивом-збудником роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Це можливо в тому разі, якщо в студентів є професійний ідеал і здатність до самопізнання.

Студентам треба запропонувати докладніше ознайомитися з кожним способом самовиховання — самооцінка, саморефлексія, самокорекція, самопрогнозування — за матеріалами навчально-методичних посібників, сучасних наукових видань. Можна рекомендувати ознайомитися з описом програм самовиховання видатних людей у науковій літературі, визначити етапи та методи самовиховання, про які йдеться в цих працях.

Наприклад, студентам-учителям можна запропонувати ознайомитися з працею Є. Ільїна «Мистецтво спілкування» з книги «Педагогічний пошук» (Київ, 1988. — С. 214—215) і відповісти на запитання.

1. Які професійно значущі якості особистості виховує в себе Євген Ільїн? Яка Ваша власна думка щодо розвитку потреби в поліпшенні особистісно-професійних якостей сучасного вчителя Є. Ільїна?
2. Спробуйте уявити й описати професійний ідеал учителя Є. Ільїна. Що в його роздумах допомагає Вам виконати це завдання?
3. Які способи самовиховання використовує Є. Ільїн у досягненні професійного «Я-ідеальний»?
4. На думку Є. Ільїна, найважче полюбити в дітях, по суті, їх самих. Спробуйте розробити власну програму виховання в себе цієї професійно необхідної якості.

Така робота, вважаємо, сприятиме самопізнанню вчителів завдяки аналізу життєдіяльності іншої людини, виробленню власної професійної позиції.

Студентам-майбутнім учителям радимо дати завдання розповісти про самовиховання видатних людей (А. Макаренка, Л. Толстого, К. Ушинського) і проаналізувати програми самовиховання за планом: мета самовиховання, прийоми й засоби самовиховання, що обрані ними для досягнення мети, результати самовиховання. У процесі виконання такого завдання студенти засвоюють прийоми самовиховання. Під час вивчення особистісних правил видатних педагогів студенти переконуватимуться в необхідності самоосвітньої діяльності, самовиховання, розвитку педагогічних якостей, позбавлення від негативних. Приклади для наслідування спонукатимуть і заохочуватимуть учителів до записів й аналізування власних зобов'язань та особистих правил.

На заняттях у студентів необхідно *практично формувати вміння здійснювати самооцінку, позбавлятися тривожності, співпрацювати,*

виявляти емпатію, лояльність до установи, готовність до виправданого ризику. Для оволодіння вмінням адекватної самооцінки радимо застосовувати низку вправ. Так, перша називається «Мої сильні та слабкі сторони». Учасники вправи мають протягом двох хвилин провести «інвентаризацію» своїх сильних сторін і подумати над тим, що саме дає їм почуття внутрішньої впевненості й довіри до себе в різних ситуаціях і як використати це для створення ще більше стійких сильних якостей. Після закінчення вправи, під час обміну думками, педагоги висловлюються, чи важко їм було говорити про себе позитивно або негативно. Тим учителям, яким було дуже складно позитивно говорити про себе, можна запропонувати поміркувати про себе: ще раз подумати про свої сильні якості й записати їх на аркуші паперу, який ніхто не повинен читати. Під час наступної зустрічі роздати всім учасникам заняття аркуші з переліком важливих якостей, необхідних як для міжособистісного спілкування, так і для успішної професійної діяльності вчителя, запропонувати оцінити ці якості. Потім створити групи з трьох осіб, де кожен із учасників, спираючись на свої сильні якості, має розмірковувати про те, що можна зробити по-справжньому цінного, не обмежуючись індивідуальними інтересами й потребами. Підкреслимо, що під час роздумів педагоги, насамперед, мають брати до уваги конкретні справи і ситуації, які виникають повсякчас у їхній педагогічній діяльності [178].

Подальша робота теж має бути спрямованою на створення рефлексивного середовища, на розвиток самокритичності та самоспостереження. Так, з працюючими педагогами для вдосконалення навичок самоспостереження ми рекомендуємо використати такі прийоми: самозапитування, зіставлення, уявне повторення минулого тощо. Як відомо, рефлексія допомагає у важких обставинах. І тому ми радимо студентам випробувати себе в труднощах. Для цього нами розроблена низка самостійних робіт, які по-різному можна використовувати в цьому процесі. Самостійну роботу за зразком ми пропонуємо вчителям із низьким рівнем педагогічної самоорганізації; роботу репродуктивного характеру — учителям із середнім рівнем педагогічної самоорганізації; варіативні самостійні роботи — учителям із достатнім рівнем педагогічної самоорганізації; творчі самостійні роботи — із високим рівнем педагогічної самоорганізації. Учителя мають можливість за своїм бажанням виконати роботу, призначену для нижчого чи вищого рівня. Такий певною мірою вільний вибір завдань, на нашу думку, вдало поєднує елементи обов'язковості та добровільності, дає змогу повніше виявляти свою індивідуальність. Таким чином відображається ставлення вчителів до значення самоосвіти, а систематичне збільшення кількості самостійних робіт із завданнями різного рівня складності виконує роль стимулу в цій діяльності [274].

Аби протягом усього періоду курсової підготовки підтримувати прагнення студентів, які в майбутньому працюватимуть учителями, до професійного самовдосконалення, саморозвитку, можна використувати педагогічні й акмеологічні тренінги, спрямовані на формування їхньої акмеологічної компетентності. Досить незвичним для студентів є виконання психологічних вправ, що вже давно розроблені в гештальт-терапії Ф. Перлза й інших авторів і стали багатофакторним засобом активізації гуманістично спрямованого педагогічного самовизначення [211].

Культивування рефлексії під час виконання цих вправ сприяє розвитку творчого ставлення студентів до професії вчителя, до самих себе. Адже знання про свої потенційні можливості дозволяють досягти не тільки гармонії в професійному розвитку, а й значних індивідуально виражених професійних результатів, задоволеності своїми професійними досягненнями, проблемного бачення свого життя взагалі, подолання внутрішніх суперечностей тощо. Наведемо декілька вправ, які за змістом є педагогічно спрямованими, і ми рекомендуємо їх до використання в масовій практиці психологічної підтримки та саморозвитку студентів.

#### *Вправа 1.*

Уявіть собі, що Ви пишете сценарій для фільму про Ваше життя з двох серій. Перша серія про Ваше життя в минулому, а друга — про життя в майбутньому. Яким чином будуватиметься сюжет? Хто будуть головні герої? Урахуйте, що глядачам має бути цікаво. Згадайте епізоди з Вашого життя, які можуть викликати емоційну реакцію і не залишити глядачів байдужими. Порівняйте першу та другу серії. До чого прийде герой у кінці серії?

#### *Вправа 2.*

Візьміть чистий аркуш паперу й напишіть собі листа. Людина, яка буде його читати, — це Ви, але в майбутньому. Розкажіть у деталях їй про себе. Складіть свою автобіографію, починаючи з перших проявів свідомості до цього часу. Навчіть людину, яка буде читати Вашого листа, розуміти особливості Вашого характеру. Дайте цінні поради.

#### *Вправа 3.*

Складіть план на п'ять років. Намагайтесь охопити всі сторони свого життя: здоров'я, характер, кар'єру, гроші, середовище, спілкування, відпочинок, сім'ю. Визначте пріоритети, основні цілі, проблеми і способи їх розв'язування. Подумайте, яким стане життя, якщо план буде виконано? Що вже зараз можна для цього зробити?

#### *Вправа 4.*

Наше життя у свідомості зберігається як ланцюг учинків, дій, активів, моментів, які запам'яталися. Правду кажуть: «Життя — це не ті дні, які пройшли повз, а ті, які запам'яталися». Згадайте, які події вразили або особливо запали в душу? Що зробило Вас сильнішим чи

слабшим, що змінило і сформувало Вас? Визначте п'ять найкращих і п'ять найгірших подій у Вашому житті.

Коректність поведінки вчителя знижує напругу в спілкуванні, позбавляє зайвої тривожності, сприяє розвитку емпатії, що дає значний виховний ефект. Пропонуємо студентам обговорити такі ситуації.

*Ситуація 1.* Учень 7 класу вибігає з класної кімнати і сильно штовхає вчительку, яка заходила до класу. Учні завмерли. Хлопчик вибачився. Що має робити вчителька? Вона підняла очі, похитала головою з боку в бік і сказала: «Мое шанування». І пішла. Пройшло десять кроків, як колишній учень розповів цю історію: «До цього часу пам'ятаю, як ви це сказали, до цього часу мені соромно».

*Ситуація 2.* Учитель перехоплює записку з карикатурою на себе та дуже невтішним коментарем вниз. Як учинити:

- а) демонстративно розірвати й викинути;
- б) показати перехоплену записку всьому класу й висловити своє ставлення до неї;
- в) показати перехоплену записку всьому класу й попросити висловити дітей своє ставлення до неї;
- г) похвалити автора за художню майстерність, однак поспівчувати його недостатній успішності;
- д) головне — з'ясувати, хто є автором записки, а вже управа на нього знайдеться;
- е) замислитися: чи немає у вашій зовнішності й поведінці дійсно чогось карикатурного, що провокує подібні записки?

*Ситуація 3.* У їдальні випадково вчителька почула, як діти обговорюють одну з її колег: «Вона взагалі вижила з розуму, їй давно пора на пенсію». Як реагувати на подібні репліки:

- а) краще промовчати, адже йдеться не про вас;
- б) у делікатній формі обов'язково повідомити про почуте цій колезі;
- в) повідомити про все директору — можливо, вчителька, яку обговорювали діти, і дійсно не в стані продовжувати роботу в школі;
- г) спокійно перервати «обговорення», а пізніше поговорити з учнями — вислухати їх і навести свої доводи на користь колезі;
- д) голосно присоромити «учасників обговорення»?

*Ситуація 4.* Бажаючи вразити вчителя, один із учнів постійно повертається до нього на уроці спиною. Як поводити себе вчителю в такій ситуації:

- а) ніяк не реагувати;
- б) не помічати; «пригадати» під час відповіді учня біля дошки або під час контрольної роботи;
- в) не втомлюватися робити зауваження — навіщо таке терпіти;

- г) довірливо поговорити з хлопчиком віч-на-віч та з'ясувати причину його «протесту»;
- д) як-небудь зайти до класу та привітатися, відвернувшись спиною до дітей, а потім пояснити, кого наслідували?

У процесі обговорення студенти дискутують, висловлюючи думки стосовно запропонованих варіантів відповіді, а також пропонують свої варіанти поведінки вчителя, уявляють себе в тій чи іншій ситуації, згадують й наводять приклади педагогічних ситуацій за часів свого шкільного дитинства або навчання їх власних дітей. Рефлексують поведінку вчителів, намагаються не допустити загострення конфліктної ситуації й переростання її в конфлікт.

Основним видом тренінгових занять у нашому випадку є самопроєктування з метою стимулювання професійного саморозвитку вчителя, формування особистісних і професійно значущих якостей педагога, які сприяють досягненню ним акме-вершин.

Запорукою вдалого результату тренінгу є чітке дотримання таких основних принципів [93; 226; 227]:

- 1) активної участі й емоційності;
- 2) дослідної позиції й об'єктивації (усвідомлення поведінки);
- 3) партнерського (суб'єкт-суб'єктного спілкування) та зворотного зв'язку;
- 4) відвертості; обов'язковості створення ситуації успіху;
- 5) просторово-часової організації.

За нашим припущенням, стимулювання професійного зростання вчителів в умовах тренінгу відбуватиметься тільки в разі наявності зворотного зв'язку, здатності вчителів до самоаналізу, а також сформованості таких важливих якостей, як емпатія та рефлексія. Педагоги мають бути готовими до активної взаємодії, самоаналізу та самокорекції.

Наслідком тренінгу стає більш успішне виконання роботи вчителем. Отримавши завдання, він самостійно вводить у систему своєї педагогічної діяльності ту чи іншу навичку, організовує тренінг на заняттях із дітьми, адаптуючи його зміст до віку учнів. І на наступних заняттях неодмінно повідомляє про отримані результати. Слід привчати педагогів до думки, що тренінг — постійне зусилля професіонала, оскільки вік педагога, стаж його роботи призводять до різноманітних професійних деформацій: звичка пояснювати навчальний матеріал, зменшення емоційності викладання, зниження темпоритму тощо. А вчителів дуже важливо «тримати форму», так само як актору, лікарю, офіцеру — будь-якому професіоналу.

Тому одним із важливих дослідних завдань зі стимулювання професійного розвитку є надання допомоги вчителям у самопроєктуванні,

яке ми розглядаємо як інтенцію саморозвитку, що базується на здатності педагога до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів — особистісно-професійних структур свідомості, які надають гуманістичного сенсу його діяльності та потребують певної зовнішньої ініціативи.

Тому організації тренінгу має передувати робота з розроблення кожним учителем особистої програми професійного самовдосконалення, зміст якої педагог має обґрунтувати й захистити під час проведення тренінгу. Пропонуємо таку форму складання програми самовдосконалення (табл. 3).

Таблиця 3

### Форма програми самовдосконалення

Напрями професійного самовдосконалення	Програма		
	Завдання самовдосконалення	Шляхи, засоби, методи самовдосконалення	Відмітки про досягнуті результати
Удосконалення загальних якостей і властивостей особистості			
Розвиток акмеологічних якостей: а) здатність до самооцінки; б) здатність до саморефлексії; в) здатність до самокорекції; г) здатність до самопроекування			
Укріплення здоров'я			

Отже, самопроекування в нашому випадку перетворюється на самостійну сферу діяльності вчителя, яка має власні закони розвитку, сприяє нестійкості аксіологічного поля, всієї системи оцінювання середовища самозмін, саморозвитку в полі професійної діяльності. Це прямий шлях до перетворення саморозвитку в процес, що породжує динамічне, мобільне середовище, здатне до самовиробництва, самовідновлення та самообілізації [200].

Студенти можуть отримати ІНДЗ у формі навчального проекту: «Здійснити самооцінку власного рівня акмеологічної компетентності (на основі впорядкованої системи діагностичних методик) та співставити її з експертною оцінкою. Визначити розбіжності та їх причини».

Навички вивчення схильності до ризику, здатності до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи, розвитку педагогічних здібностей, творчого потенціалу, моральності, загальної, рефлексивної, методичної культури, саморефлексії, самокорекції, самопроекування студентам можуть дати:

- 1) практичне заняття «Визначення стану власного фізичного, психічного, соціального та духовного рівня розвитку»;

- 2) практичне заняття «Сучасний учитель та його майбутнє»;
- 3) написання творів-роздумів — наприкінці кожного навчального року студенти пишуть твір-роздум «Моє особисте зростання», у якому намагаються висвітлювати свої здобутки, досягнення, зміни в структурі своєї особистості й у структурі взаємин із іншими людьми. Потім під час індивідуальної роботи спів ставляють отримані результати з попередніми, разом із викладачем визначають причини такого стану;
- 4) практичне заняття «Методи психолого-педагогічного дослідження своєї особистості та діяльності» (у межах навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія»);
- 5) психологічний практикум. Заняття «Я і ми» (рефлексія уявлень про себе, зміна стереотипів мислення, пошук нестандартних шляхів розв'язання проблем);
- 6) психологічний практикум. Заняття «Педагог III тисячоліття» (рефлексія професійних та особистісних якостей, прогнозування змін своїх професійних якостей, формування гнучкості в груповій роботі);
- 7) психологічний практикум. Заняття «Здоровий учитель — учитель здоров'я» (рефлексія компонентів, що складають здоров'я, формування позитивних особистісних сил, що забезпечують здоров'я, сприяють професійному вдосконаленню, відновленню);
- 8) психологічний практикум. Заняття «Креативність» (розвиток інтелектуальної гнучкості педагога шляхом створення творчого середовища, активізація процесу самопізнання);
- 9) психологічний практикум. Заняття «Я — професіонал» (формування позитивних особистісних сил, що забезпечують зміну поведінки, психологічне забезпечення умов розвитку інтелектуальної гнучкості вчителя).

*Науково-дослідну роботу зі студентами слід проводити й за цим напрямом. Прикладом такої роботи є складання студентами акмеограми. Акмеограма — це документ, у якому відбито систему вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності й особистості фахівця. До неї поміщуються види професійної діяльності та якості особистості, не тільки ті, що сприяють отриманню людиною соціально затребуваного результату, але й ті, що забезпечують поступовий розвиток і професійне вдосконалення фахівця, його просування до високих рівнів професіоналізму. Акмеограма містить цілі (кінцеві й проміжні), вибір моделі розвитку, визначення акмеологічних технологій, можливі індивідуальні показники професіоналізму, що заплановані як результати розвитку. Вона завжди індивідуальна та є основою розроблення акмеологічної траєкторії особистісно-професійного розвитку [5; 8].*

Зі студентами можна провести ділову гру на тему «Розроблення професіограми й акмеограми вчителя», спрямовану на формування професіоналізму вчителя, підвищення рівня його професійної компетентності. У ході обговорення виявляють спільні та відмінні ознаки професіограми й акмеограми вчителя. Студентам пропонують скласти акмеограму за такою методичною схемою: підструктура професійної кваліфікації, загальні інваріанти професіоналізму; підструктура спрямованості особистості, специфічні інваріанти професіоналізму; підструктура здібностей, якостей і властивостей.

Студентів, які працюють учителями, слід залучати до аналізу професіограми вчителя (професійні знання, професійні вміння, професійно важливі якості, педагогічні здібності) та складання акмеограми. Увагу майбутніх педагогів акцентують на аналізуванні професіограм інших професій, з практичної точки зору, більше відомих студентам у порівнянні з професіограмою вчителя, а також на складанні акмеограми.

# ВИСНОВКИ

Таким чином, маємо підстави дійти таких висновків.

Акмеологічна компетентність учителя — інтегративне особистісне новоутворення, яке характеризується усвідомленим постійним прагненням самовдосконалення в процесі професійної педагогічної підготовки /перепідготовки, педагогічними й акмеологічними знаннями та вміннями, спрямованими на розвиток особистості вихованця; розвиненими індивідуально-психологічними якостями (схильність до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи), що сприяють успішній самореалізації вчителя й набуттю професіоналізму в педагогічній діяльності. Акмеологічна компетентність учителя формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самовдосконалення.

Структура акмеологічної компетентності вчителя являє собою сукупність взаємопов'язаних між собою складників: мотиваційно-ціннісного (акмеологічна спрямованість мотиваційно-ціннісної сфери вчителів на вдосконалення власного педагогічного потенціалу й розвиток особистості учня, прагнення досягати найвищих результатів і допомагати в цьому школярам, визнання дитини та її потреб як найвищої цінності); змістово-процесуального (оволодіння вчителями акмеологічними знаннями як сукупністю відомостей у галузі акмеології, результату пізнання механізмів досягнення акме та самоздійснення, відбиття їх у свідомості вчителя й учнів та акмеологічними вміннями: аналізувати свою діяльність, володіти собою в будь-якій ситуації, планувати власний професійний саморозвиток, створювати умови для постійного професійного вдосконалення, приймати правильні рішення, будувати й реалізовувати індивідуальну стратегію свого поступового висхідного розвитку, ускладнювати завдання професійного й особистісного розвитку, розрізняти об'єктивно та суб'єктивно значущі досягнення в професійній праці, домагатися здійснення високопродуктивної діяльності, найбільше повної самореалізації своїх особистісних здібностей, самопізнання й саморегуляції); особистісно-рефлексивного (індивідуально-психологічні якості, які сприяють або заважають просуненню вчителя до акме та виявляються в схильності до ризику, здатності до емпатії й самооцінки, в типах поведінки, тривожності, лояльності до установи).

Педагогічними умовами формування акмеологічної компетентності вчителя в системі ППО є: стимулювання студентів до постійного самовдосконалення з метою розкриття їхнього педагогічного потенціалу; оволодіння студентами акмеологічними знаннями й вміннями; розвиток індивідуально-психологічних якостей учителя (схильність

до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи), що реалізуються за допомогою відповідних методів, прийомів, форм на теоретичному, практичному, науково-дослідному етапах.

Критеріями сформованості акмеологічної компетентності вчителя є акмеологічна спрямованість, акмеологічні знання, акмеологічні вміння, індивідуально-психологічні якості, що сприяють чи заважають просуненню особистості до акме.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива її подальшого дослідження полягає у вивченні питань, пов'язаних із формуванням акмеологічної культури вчителя, розкриттям зв'язку педагогічної культури вчителя з його акмеологічною компетентністю.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / Уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. — Харків : Основа, 2009. — 191 с. — (Серія «Тренінги в педагогічній практиці»).
3. Акимов О. В. Педагогическое стимулирование как средство всестороннего развития личности будущего учителя : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Акимов. — Киев, 1989. — 24 с.
4. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих : учеб. пособие / Под общ. ред. А. А. Деркача. — Изд. второе, перераб. и доп. — Москва : Изд-во РАГС, 2007. — 166 с.
5. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. — Москва : Изд-во РАГС, 2004. — 161 с.
6. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч. посіб. / Укл. О. М. Гаваленко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко. — Чернівці : Рута, 2004. — 84 с.
7. Акмеология : учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. — Москва : Изд-во РАГС, 2002. — 650 с.
8. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 256 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підручник для вузів / А. М. Алексюк. — Київ : Либідь, 1998. — 560 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
11. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. — Москва : Высшая школа, 1981. — 240 с.
12. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Народное образование. — 2006. — № 2. — С. 216—222.
13. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя / Е. В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 6. — С. 62—68.
14. Анисимов О. С. Проблемы и пути формирования стратегического мышления в управленческой деятельности : метод. рекомендации / О. С. Анисимов. — Москва : Изд-во Рос-ако АПК, 2000. — 31 с.
15. Анисимов О. С. Теоретическая акмеология : предмет, структура содержания, тренинг : учеб. пособие / О. С. Анисимов. — Москва : ИПК Госслужбы, 2005. — 382 с. — (Серия «Энциклопедия стратегического управления»).
16. Анцыферова Л. И. Личность в динамике : некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 5. — С. 12—25.
17. Артемов Ю. С. Мотивация акмеологической компетентности управленцев : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Артемов Юрий Семенович. — Москва, 2002. — 139 с.

18. *Архипова С. П.* Основы акмеологии : навч. посіб. / С. П. Архипова. — 2-ге вид., випр. та доп. — Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. — 128 с.
19. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — Москва, 1984. — 104 с.
20. *Афанасьев В. Г.* Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — Москва : Политиздат, 1981. — 432 с.
21. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса : общедидактический процесс / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1982. — 189 с.
22. *Байкова Л. А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. — Москва : Педагогическое общество России, 2001. — 256 с.
23. *Барбіна Є. С.* Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. С. Барбіна. — Київ, 1998. — 40 с.
24. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. — Москва : Просвещение, 1991. — 168 с. — (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).
25. *Белозерцев Е. П.* Образование : историко-культурный феномен : курс лекций / Е. П. Белозерцев. — Санкт-Петербург : Юридич. центр Пресс, 2004. — 702 с.
26. *Бережнова Е. В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. — Москва, 2005. — 128 с.
27. *Біла книга національної освіти України* / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Бал та ін. ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред. : В. І. Луговий, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко ; редкол. : М. І. Бурда та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. — Київ : Інформаційні системи, 2010. — 340 с.
28. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — Москва : Флинта-Наука, 1998. — 230 с.
29. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. — Москва : ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
30. *Бойко А. М.* Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. — Київ : ІЗМН, 1996. — 232 с.
31. *Болотов В. А.* Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
32. *Болсун С. А.* Развитие педагогической техники учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Болсун. — Київ, 2002. — 21 с.
33. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37—42.
34. *Бондар С.* Компетентність особистості — інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. — 2003. — № 2. — С. 8—9.

35. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. — Київ : Рад. школа, 1987. — 160 с.
36. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти : [монографія] / В. М. Вакуленко. — Алчевськ : ДГМІ, 2003. — 149 с.
37. Варданян Ю. В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога) : автореф. на соиск. учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Варданян. — Москва, 1999. — 48 с.
38. Васильева М. П. Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильева. — Харків : Нове слово, 2003. — 216 с.
39. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. — Харків : Основа, 2006. — 208 с.
40. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя : автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С. В. Васьковская. — Киев, 1987. — 17 с.
41. Ващенко Н. М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации / Н. М. Ващенко. — Київ : Вища школа, 1987. — 153 с.
42. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
43. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. — Москва : Высш. шк., 1991. — 207 с.
44. Верещагина Л. А. Психология потребностей и мотивации персонала : научное издание / Л. А. Верещагина, И. М. Карелина. — Харьков : Гуманитар. центр, 2002. — 152 с.
45. Вітюк В. В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Вітюк. — Київ, 2000. — 19 с.
46. Вишнякова Н. В. Творческая зрелость личности и уровни достижения акме / Н. В. Вишнякова // Акмеология-2000. — Санкт-Петербург, 2000. — № 5. — С. 55—61.
47. Владиславлев О. П. Непрерывное образование : проблемы и перспективы / О. П. Владиславлев. — Москва : Мол. гвардия, 1978. — 176 с.
48. Внеклассные мероприятия: 10 класс / [авт.-сост. Г. Г. Кулинич]. — Москва : ВАКО, 2009. — 224 с. — (Мозаика детского отдыха).
49. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика : [монографія] / Н. П. Волкова. — Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2005. — 304 с.
50. Вольянська С. Є. Проблеми підготовки педагогічних кадрів для організації профільного навчання в загальноосвітній школі / С. Є. Вольянська // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / За ред. чл.-кор. АПН України Г. В. Троцько. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. — Вип. 19. — С. 26—34.
51. Воровщиков С. Г. Учебно-воспитательная компетентность старшеклассников : состав, структура, деятельностный компонент : [монография] / С. Г. Воровщиков. — Москва : АПК и ППРО, 2006. — 160 с.
52. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в інституті післядипломної освіти / М. В. Гадецький // Управління школою. — 2011. — № 22—24. — С. 6—9.

53. *Галузева* концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13> (дата звернення: 11.07.2019). — Назва з екрану.
54. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. — 176 с.
55. *Гладкова В. М.* Основы акмеологии : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. — Ленинград : Новий світ, 2007. — 320 с.
56. *Гончар М. В.* Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников : автореф. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. В. Гончар. — Калининград, 1999. — 20 с.
57. *Гончаренко С. У.* Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Шлях освіти. — 2001. — № 2. — С. 2—6.
58. *Гордин Л. Ю.* Теория и практика педагогического стимулирования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гордин Леонид Юрьевич. — Москва, 1979. — 378 с.
59. *Горохов В. А.* Основы непрерывного образования в СССР / В. А. Горохов, Л. А. Коханова. — Москва : Высш. шк., 1987. — 383 с.
60. *Грабарь М. И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — Москва : Педагогика, 1977. — 136 с.
61. *Гречаник О. Є.* Акмеологічна компетентність учителя як необхідна умова його професіоналізму / О. Є. Гречаник // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2005. — Вип. 28. — С. 114—120.
62. *Гречаник О. Є.* Акмеологічна оцінка управління професійним розвитком педагогів / О. Є. Гречаник // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. праць. — Суми, 2011. — Вип. № 2 (12). — С. 60—68.
63. *Гречаник О. Є.* Акмеологічна сфера педагога / О. Є. Гречаник // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Дала. — Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. — Вип. 2. — С. 53—61.
64. *Гречаник О. Є.* До визначення місця акмеологічної компетентності у професіоналізмі вчителя / О. Є. Гречаник // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. — Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. — Вип. XXXII. — С. 15—21.
65. *Гречаник О. Є.* Засоби, форми і технології формування акмеологічної компетентності слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти : матеріали Наук.-практ. конф. [Інноваційна культура навчального закладу], (Харків, 15 трав. 2008 р.) / Харківський національний педагогічний ун-т, Інститут післядипломної освіти. — Харків, 2008. — С. 57—65.
66. *Гречаник О. Є.* Оцінювання управлінської діяльності щодо професійного розвитку педагогів з позицій акмеологічного підходу / О. Є. Гречаник // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — Вип. 15. — С. 22—32.
67. *Гречаник О. Є.* Програма та навчально-методичні рекомендації до спецкурсу «Теорія та практика формування акмеологічної компетентності

- вчителя» : метод. рек. для викл. та студентів ІПО / О. Є. Гречаник. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. — 22 с.
68. Гречаник О. Є. Реалізація педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Є. Гречаник // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. — Рівне : РОІППО, 2012. — № 1. — С. 244—247.
69. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник. — Харків : Основа, 2009. — 192 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 11 (83)).
70. Гречаник О. Є. Формування акмеологічної компетентності слухачів ІПО / О. Є. Гречаник // Управління школою. — 2008. — № 22—24. — С. 16—22.
71. Гречаник О. Є. Формування інтегрованих педагогічних та акмеологічних знань і вмінь слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти / О. Є. Гречаник // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Серія «Педагогіка та психологія» : зб. наук. праць. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. — Вип. 573. — С. 30—37.
72. Гриньова В. М. Саморегуляція : [монографія] / В. М. Гриньова. — Полтава : АСМІ. — 2006. — 264 с.
73. Гриньова В. М. Становлення професійно-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу / В. М. Гриньова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. / За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. — Харків : ОВС, 2002. — С. 17—22.
74. Гриньова В. М. Сутність понять «професіоналізм» та «професійна підготовка» / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. — Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. — Вип. 25. — С. 75.
75. Громкова М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для студ. вузов системы доп. проф. образования / М.Т. Громкова. — Москва : ЮНИТИ – ДАНА, 2005. — 495 с.
76. Гудкова Т. А. Информационная компетентность будущего учителя как педагогическая проблема / Т. А. Гудкова // Современные информационные технологии в образовании. Материалы науч.-метод. конф. — Чита : ЗабГПУ, 2004. — С. 84—87.
77. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. — Київ, 2007. — 40 с.
78. Даниленко Л. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень / Л. Даниленко, В. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 1. — С. 16—21.
79. Даниленко Л. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. — 2007. — № 2. — С. 21—23.
80. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. С. Данилова // Рідна школа. — 2003. — № 6. — С. 6—9.
81. Державна програма «Вчитель» // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. — Харків : Основа, 2004. — Ч. 2. — С. 3—34.

82. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — Москва, 2006. — 496 с.
83. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — Москва : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с. — (Серия «Психологи Отечества»).
84. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах : учеб. пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — Москва : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 248 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
85. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. — Москва : РАГС, 2000. — 124 с.
86. Дивак В. В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Дивак Валерій Володимирович. — Київ, 1999. — 189 с.
87. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / В. Девід Джонсон ; перекл. з англ. В. Хомика. — Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. — 288 с.
88. Дроздов И. Н. Развитие психолого-акмеологической компетентности субъекта оценки и отбора персонала : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / И. Н. Дроздов. — Москва, 1998. — 24 с.
89. Дружилов С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28-29 авг. 2000 г. — Новокузнецк : ИПК, 2001. — С. 32—36.
90. Дубасенюк О. А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала : досвід і перспективи розвитку / О. А. Дубасенюк // Акмеологія — наука XXI століття : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За заг. ред. В. О. Огнев'юка. — Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. — С. 23—27.
91. Елина И. Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих : автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / И. Е. Елина. — Москва, 1999. — 24 с.
92. Єльнікова Г. В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова. — Київ : ДАККО, 1999. — 303 с.
93. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Ленинград : ЛГУ, 1985. — 166 с.
94. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
95. Жариков Е. С. Для тебя и о тебе : кн. для учащихся / Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с.
96. Жаринов А. В. Акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития государственных служащих : методологические и прикладные аспекты / А. В. Жаринов // Акмеология. — 2004. — № 2. — С. 42—44.
97. Жаринов А. В. Развитие субъектности личности в системе акмеологического мониторинга : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Жаринов Александр Викторович. — Москва, 2004. — 219 с.

98. *Жерносек І. П.* Формування науково-методичної управлінської культури керівника ЗНЗ / І. П. Жерносек. — Харків : Основа, 2010. — 128 с.
99. *Життєва компетентність особистості : науково-метод. посіб.* / [за ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова та ін.]. — Київ : Богдана, 2003. — 520 с.
100. *Жуков Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 104 с.
101. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — Москва, 2005. — 208 с.
102. *Зазыкин В. Г.* Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих / В. Г. Зазыкин. — Москва : РАГС, 1999. — 66 с.
103. *Закір'янова І. А.* Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Закір'янова. — Київ, 2006. — 22 с.
104. *Закон України «Про вищу освіту» : прийнятий 05.09.2017* [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.06.2019). — Назва з екрану.
105. *Закон України «Про загальну середню освіту» : прийнятий 05.09.2017* [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://zakon.help/law/651-XIV/> (дата звернення: 19.06.2019). — Назва з екрану.
106. *Закон України «Про освіту» : прийнятий 05.09.2017* [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.06.2019). — Назва з екрану.
107. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 258 с.
108. *Зимняя И. И.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. И. Зимняя. — Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 20 с.
109. *Змеев С. И.* Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва : ПЕР СЭ, 2003. — 207 с.
110. *Зубова О. Н.* Сущность и структура акмеологических способностей / О. Н. Зубова // Акмеология. — 2003. — № 4. — С. 80—84.
111. *Зязюн І. А.* Педагогічна майстерність як мистецька дія / І. А. Зязюн // Рідна школа. — 1995. — № 7—8. — С. 31—50.
112. *Ильин В. В.* Аксиология / В. В. Ильин. — Москва : Изд-во МГУ, 2005. — 216 с.
113. *Іонова О. М.* Освіта дорослих як пробудження волі людини / О. М. Іонова, О. Л. Топтигін // Педагогічні умови професійного становлення учнівської молоді // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. праць. — Харків-Луганськ : Стиль-издат, 2005. — С. 28—42.
114. *Кан-Калик В. А.* Можно ли научить творчеству? / В. А. Кан-Калик, Н. Никандров // Народное образование. — 1989. — № 11. — С. 62—66.
115. *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс. Избр. пед. соч. / П. Ф. Каптерев. — Москва : Педагогика, 1982. — 385 с.
116. *Карпова Л. Г.* Вдосконалення професіоналізму вчителя на основі акмеологічного підходу / Л. Г. Карпова // Педагогіка і психологія формування твор-

- чої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. — Запоріжжя, 2006. — Вип. 39. — С. 168—173.
117. *Климкович И. Г.* Модель специалиста медицинского профиля : лекция / И. Г. Климкович. — Москва : ЦОЛИУВ, 1989. — 36 с.
118. *Кловак Г. Т.* Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Т. Кловак. — Київ, 2005. — 40 с.
119. *Клокар Н.* Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 23—28.
120. *Ковалева М. А.* Оптимизация индивидуальной работы с персоналом государственной службы : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М. А. Ковалева. — Москва, 2002. — 20 с.
121. *Коваленко Г. С.* Системний підхід до проблеми формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя / Г. С. Коваленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць; за ред. М. Б. Євтуха. — Київ : КНЛУ, 2008. — Вип. 37. — С. 113—116.
122. *Коваленко Г. С.* Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Коваленко. — Харків, 2010. — 20 с.
123. *Ковальова С. В.* Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Ковальова. — Київ, 2007. — 22 с.
124. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : ИКЗ «МарТ» ; Ростов н/Д : ИЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
125. *Козиев В. Н.* Профессионально значимые качества личности учителя и их самооценка / В. Н. Козиев // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — Ленинград, 1978. — С. 156—167.
126. *Козлова О.* Оновлення освітнього простору в системі постдипломної підготовки педагога / О. Козлова // Післядипломна освіта в Україні. — 2007. — № 2. — С. 25—27.
127. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Біб-ка з освітньої політики* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.
128. *Конаржевський Ю. А.* Что нужно знать директорам школ о системах и системном подходе : учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : ЧГПИ, 1986. — 135 с.
129. *Концепція Нової української школи* [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.01.2019). — Назва з екрану.
130. *Коптев Д. Ю.* Акмеологические факторы развития готовности педагогов к формированию здорового образа жизни школьников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Коптев Дмитрий Юрьевич. — Шуя, 2004. — 175 с.

131. *Копченкова Т. Н.* Развитие волевой сферы кадров государственной службы / Т. Н. Копченкова. — Москва : МАН, 2000. — 126 с.
132. *Коротов В. М.* Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. — Москва : Просвещение, 1980. — 276 с.
133. *Костюк Г.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. — Київ : Рад. шк., 1989. — 608 с.
134. *Крисюк С.* Післядипломній освіті керівних і педагогічних кадрів – надійну теоретико-методологічну основу / С. Крисюк // Післядипломна освіта педагогічних кадрів : проблеми розвитку : матеріали звітної наукової конференції 31 жовт. – 1 лист. 1996 р. / Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти ; М. І. Дробноход (ред.). — Київ, 1997. — С. 8—13.
135. *Крисюк С. В.* Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944-1995 рр.) / С. В. Крисюк. — Львів : ЛОУМІО, 1997. — 207 с.
136. *Кругликов В. Н.* Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. — Санкт-Петербург : Изд-во П-2, 2006. — 192 с.
137. *Кузьмина Н. В.* Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология — наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. — Київ, 2005. — С. 14—51.
138. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — Москва : Высшая школа, 1990. — 125 с.
139. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя : (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев ; Гомельск. гос. ун-т, Каф. педагогики и психологии. — Гомель : ГГУ, 1976. — 57 с.
140. *Кузьмина Н. В.* Способности и талант учителя : пособие для учителей / Н. В. Кузьмина. — Москва : Новая школа, 1995. — 33 с.
141. *Кузьмінський А. І.* Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика : [монографія] / А. І. Кузьмінський. — Черкаси : ЧДУ, 2002. — 288 с.
142. *Кулюткин Ю. Н.* Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний / Ю. Н. Кулюткин // Интеграционные процессы в образовании взрослых : материалы науч.-практич. конф. / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и др. — Санкт-Петербург : ИОВ-РАО, 1997. — С. 103—105.
143. *Кухарчук Т. А.* Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. А. Кухарчук. — Київ, 2008. — 20 с.
144. *Кучерявый А. Г.* Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки / А. Г. Кучерявый; АПН Украины, Ин-т педагогики и психологии професс. образования. — Киев : Вища шк., 1999. — 225 с.
145. *Лаптева И. Л.* Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами акмеологического тренинга : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология развития, акмеология» / И. Л. Лаптева. — Москва, 2006. — 21 с.
146. *Латинско-русский словарь* / [ред. И. Х. Дворецкий]. — Москва : Русский язык, 1976. — С. 217.

147. *Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В. І. Лозової].* — Харків : ОВС, 2006. — 496 с.
148. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев.* — Москва : Смысл, 2004. — 346 с.
149. *Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів / Л. О. Лісіна.* — Запоріжжя : Диво, 2007. — 198 с.
150. *Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт.* — Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. — 213 с.
151. *Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Лісова.* — Київ, 2005. — 20 с.
152. *Литовченко Н. Ф. Професійно-орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінг. занять студентів-психологів / Н. Ф. Литовченко.* — Ніжин : НДУ ім. М. В. Гоголя, 2005. — 72 с.
153. *Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — 2-е вид., випр. і доповн.* — Харків : ОВС, 2002. — 400 с.
154. *Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів.* — Харків : ОВС, 2002. — С. 3—8.
155. *Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов.* — Москва : Наука, 1984. — 445 с.
156. *Лосева Н. М. Професійне самовдосконалення та особистісний розвиток педагога / Н. М. Лосева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.* — Київ ; Запоріжжя, 2003. — Вип. 28. — С. 86—92.
157. *Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий.* — Київ : МАУП, 1994. — 196 с.
158. *Лысенко К. И. Акмеологические особенности психической саморегуляции кадров управления : автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / К. И. Лысенко.* — Москва, 2000. — 24 с.
159. *Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Макаров Сергей Викторович.* — Москва, 2004. — 165 с.
160. *Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для вузів / С. Д. Максименко.* — Київ : Центр навч. літ., 2004. — 272 с.
161. *Максимова В. Н. Акмеология : новое качество образования : кн. для педагога / В. Н. Максимова.* — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 99 с.
162. *Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : [монография] / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева.* — Санкт-Петербург : ГНУ ИОВ РАО, 2004. — 228 с.
163. *Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного*

- циклу : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мароховська. — Харків, 2009. — 22 с.
164. *Маркелова Л. В.* Акмеологические условия и факторы личностно-профессионального самосовершенствования государственных служащих : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Маркелова Людмила Васильевна. — Москва, 2002. — 136 с.
  165. *Маркова А. К.* Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования / А. К. Маркова // Акмеология. — 2003. — № 3. — С. 10—15.
  166. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 308 с.
  167. *Маркова А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1983. — 192 с.
  168. *Маслов В.* Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. — 2010. — № 1. — С. 7—11.
  169. *Маслов В. И.* Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособие / В. И. Маслов. — Київ : МНО УССР, 1990. — 259 с.
  170. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. — Киев ; Донецк : Ин-т психологии, 1994. — С. 34—57. — (Серия «Психопедагогика и методология науки» ; вып. 4).
  171. *Мастеров Б. М.* Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности : пособие для учителей / Б. М. Мастерov. — Рига : Эксперимент, 1995. — 159 с.
  172. *Миролюбов А. А.* Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А. А. Миролюбов // Стандарты и мониторинг в образовании : науч.-информ. журн. — 2004. — № 2. — С. 17—18.
  173. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — Москва : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с. (Серия «Биб-ка психолога»).
  174. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 319 с. — (Серия «Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности»).
  175. *Михеева Т. Б.* Школьный учитель : самообразование : вопросы и ответы, советы, тесты / Т. Б. Михеева, Е. А. Чекунова. — Москва : Русское слово, 2008. — 264 с.
  176. *Мишагина О. М.* Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О. М. Мишагина. — Шуя, 2006. — 21 с.
  177. *Москаленко А. М.* Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Москаленко. — Київ, 2001. — 22 с.

178. *Мотылугин Д. Н.* Формирование акмеологического потенциала будущего учителя : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. Н. Мотылугин. — Казань, 2001. — 19 с.
179. *Мурована Н. М.* Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Н. М. Мурована. — Київ, 2008. — 20 с.
180. *Набока Л. Я.* Підготовка методистів до впровадження оновленого змісту освіти в системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Набока Людмила Яківна. — К., 1997. — 229 с.
181. *Назаретян А. П.* Компетентность руководителя как условие оптимизации управления кадрами / А. П. Назаретян, И. Н. Дроздов // Материалы межкафедральной науч.-практ. конференции. — Москва, 1998. — С. 32—34.
182. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті* // Освіта України. — 2001. — № 29. — 18 липня.
183. *Немов Р. С.* Практическая психология: познание себя, влияние на людей / Р. С. Немов. — Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 1999. — 320 с.
184. *Никереев Е. Н.* Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие / Е. Н. Никереев. — Москва : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с. — (Серия «Биб-ка психолога»).
185. *Ничкало Н.* Перспективні напрями досліджень з проблем професійного становлення особистості фахівця / Н. Ничкало // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / Ред. кол. : С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та ін. — Хмельницький : ХНУ, 2005. — Вип. 3. — С. 12—19.
186. *Нікішина Т. В.* Педагогічні умови розвитку творчого самовираження вчителів української мови і літератури у післядипломній педагогічній освіті : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Нікішина. — Київ, 2009. — 20 с.
187. *Ніколаєнко С.* Роль післядипломної освіти у становленні вчителя / С. Ніколаєнко // Коментар до Інформаційного збірника Міністерства освіти і науки України. — 2006. — № 9.
188. *Нікулочкіна О. В.* Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Нікулочкіна. — Запоріжжя, 2009. — 20 с.
189. *Новаченко Т. В.* Формування педагогічної самоорганізації студентів педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Новаченко Тетяна Василівна. — Одеса, 2004. — 207 с.
190. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. — Київ: К.І.С., 2003. — С. 13—41.
191. *Овчинникова И. В.* Психолого-акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития организатора здравоохранения на этапе последипломного образования : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / И. В. Овчинникова. — Кострома, 2004. — 20 с.

192. *Огарев Е. И.* Компетентное образование : социальный аспект / Е. И. Огарев. — Санкт-Петербург, 1995. — 145 с.
193. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка : 70 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 10-е изд., стер. — Москва : Русский язык, 1990. — 924 с.
194. *Олійник В. В.* Сучасні трансформації післядипломної педагогічної освіти в Україні / В. В. Олійник // Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в сучасному суспільстві : Всеукр. наук.-практ. конфер., УМО НАПН України, 26-27.05.2011 р., м. Херсон, Херсонська академія неперервної освіти. — Київ : УМО, 2011. — С. 3—4.
195. *Омаров А. М.* Руководитель. Размышления о стиле управления / А. М. Омаров. — Москва : Изд-во политич. литерат., 1987. — 366 с.
196. *Онушкин В. Г.* Образование взрослых как предмет исследования / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогика. — 1981. — № 6. — С. 86—94.
197. *Освітні технології : навч.-метод. посіб.* / [О. М. Пехота, А. З. Кіхтенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. — Київ : А.С.К., 2002. — 255 с.
198. *Осипов В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. — Ереван : АН Арм. СССР, 1989. — 218 с.
199. *Основы андрагогики* / [под ред. И. А. Колесниковой]. — Москва : ACADEMIA, 2003. — 236 с.
200. *Остапчук О.* Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. — № 4 (07). — С. 13—18.
201. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с.
202. *Павлютенков Є. М.* Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. — Харків : Основа, 2008. — 128 с. — (Б-ка журн. «Управління школою» ; Вип. 7 (67)).
203. *Павлютенков Є. М.* Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. — Харків : Основа, 2006. — 80 с.
204. *Пальчевський С. С.* Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. С. Пальчевський. — Київ : Кондор, 2008. — 398 с.
205. *Педагогика : учеб. пособие для судентов пед. ин-тов* / [под ред. Ю. К. Бабанского]. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — Москва : Просвещение, 1988. — 246 с.
206. *Педагогика : учеб. пособие для студентов уч. заведений* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиян. — 3-изд. — Москва : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
207. *Педагогика школы* / [под ред. Г. И. Щукиной]. — Москва : Просвещение, 1977. — 382 с.
208. *Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб.* / Упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. — Київ : Вища шк., 2006. — 606 с.
209. *Перевозчиков В. І.* Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В. І. Перевозчиков // Акмеологія в Україні : теорія і практика. — 2010. — № 1. — С. 14—17.

210. *Пересторонина И. Л.* Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование : идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3-4 апреля 2003 г. / Сост. Н. В. Фанькина. — Москва : АПК и ПРО, 2003. — С. 177—181.
211. *Перлз Ф.* Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз ; пер. с англ. М. Папуш. — Москва : Гиль-Эстель, 1993. — 240 с. — (Серия «Классики зарубежной психологии»).
212. *Петровская Л. А.* Общение, компетентность, тренинг : избр. труды / Л. А. Петровская. — Москва : Смысл, 2007. — 688 с.
213. *Петровский А. В.* История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — Т. 1. — 415 с.
214. *Петровский А. В.* История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — Т. 2. — 413 с.
215. *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : [монография] / Е. Н. Пехота ; под общ. ред. И. А. Зязюна. — Київ : Вища шк., 1997. — 281 с.
216. *Післядипломна педагогічна освіта України : сучасність, перспективи розвитку : наук.-метод. посіб.* / [за ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко]. — Київ : Міленіум, 2005. — 203 с.
217. *Плахтєєва В. І.* Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Плахтєєва. — Харків, 2008. — 19 с.
218. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — Москва : Владос, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
219. *Пометун О.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 66—72.
220. *Попова О. В.* Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. : [монографія] / О. В. Попова. — Харків : ОВС, 2001. — 256 с.
221. *Прокопенко І. А.* Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Прокопенко. — Харків, 2008. — 20 с.
222. *Прокопенко І. Ф.* Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Харків : Колегіум, 2005. — 224 с.
223. *Протасова Н. Г.* Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. — Київ, 1998. — 151 с.
224. *Протасова Н. Г.* Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — Київ, 1998. — 176 с.
225. *Профессиональная компетентность : понятия и виды : Информационный справочник* / [сост. Н. Л. Солянкина]. — Красноярск : ИПК РО, 2003. — 25 с.

226. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 640 с.
227. Психология и педагогика / [под ред. К. А. Абульхановой]. — Москва : Совершенство, 1998. — 320 с.
228. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум / А. А. Реан. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 255 с.
229. Рева Г. В. Формирование акмеологической направленности личности будущего учителя (на примере подготовки учителя музыки) : автореф. дис. ... на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Г. В. Рева. — Майкоп, 2002. — 23 с.
230. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. — Харків, 2008. — 43 с.
231. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л. С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 442 с.
232. Сабитов Р. А. Основы научных исследований : учеб. пособие / Р. А. Сабитов. — Челябинск, 2002. — 128 с.
233. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Саюк. — Київ, 2007. — 22 с.
234. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — Москва : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с. — (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
235. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности / Е. В. Селезнева. — Москва : РАГС, 2004. — 200 с.
236. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. — Киев : Миллениум, 2004. — 521 с.
237. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Семченко. — Харків, 2005. — 20 с.
238. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 45—51.
239. Сипченко В. І. Про авторську наукову школу педагогів «Акме» / В. І. Сипченко // Акмеологія в Україні : теорія і практика. — 2010. — № 1. — С. 136—147.
240. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати дослідження і перспективи : зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — Київ, 2003. — С. 39—51.
241. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. — Київ : ІСДОУ, 1994. — 112 с.

242. Ситников А. П. Акмеологический тренинг : теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. — Москва : Технологическая школа бизнеса, 1996. — С. 184—191.
243. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — Москва : Академия, 2003. — 576 с.
244. Слостенин В. А. Теоретико-методологический аспект формирования активной личности учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. — 1983. — № 11. — С. 80—84.
245. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. — Київ : Вища школа, 2005. — С. 217.
246. Современный словарь иностранных слов. — 3-е изд., стер. — Москва : Русский язык, 2000. — 742 с.
247. Сосновских Н. В. Формирование акмеологической позиции школьников в учебном процессе : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. В. Сосновских. — Ульяновск, 2009. — 26 с.
248. Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Л. А. Степнова. — Москва, 2003. — 60 с.
249. Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи : [сб. науч. трудов]. — Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1970. — 198 с.
250. Субетто А. И. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм / А. И. Субетто. — Санкт-Петербург : Астерион, 2001. — 537 с.
251. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — Київ : Рад. шк., 1977. — Т. 3. — 671 с.
252. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Лариса Олександрівна. — Запоріжжя, 2008. — 251 с.
253. Сущенко Т. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. — 2007. — № 1. — С. 23—27.
254. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Темрук. — Київ, 2006. — 21 с.
255. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Темченко. — Харків, 2010. — 22 с.
256. Тигунцева Н. А. Акмеологические условия и факторы развития профессиональной карьеры следователей следственных отделов при УВД РФ : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридическая психология» / Н. А. Тигунцева. — Москва, 2005. — 20 с.
257. Тимофеева О. В. Акмеологические условия и факторы преодоления возрастных кризисов учителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Тимофеева Ольга Валерьевна. — Москва, 2005. — 184 с.

258. *Тонконогая Е. П.* Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Тонконогая Евгения Павловна. — Санкт-Петербург, 1992. — 118 с.
259. *Троцко А. В.* Професійно-педагогічна підготовка студентів до роботи в школі / А. В. Троцко. — Харків, 1995. — 241 с.
260. *Турчинов А. И.* Профессионализация и кадровая политика : проблемы развития теории и практики / А. И. Турчинов. — Москва, 1998. — 272 с.
261. *Тюмасева З. И.* Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 464 с.
262. *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред. : Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Панов В. Г.]. — Москва : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
263. *Фоминых А. Ф.* Развитие акмеологической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. Ф. Фоминых. — Москва, 2005. — 20 с.
264. *Хайкин В. Л.* Феномен активности в развитии личности : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В. Л. Хайкин. — Москва, 2001. — 43 с.
265. *Хлебнікова Т. М.* Організація особистісно орієнтованого навчання студентів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. М. Хлебнікова. — Харків, 2009. — 22 с.
266. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. — Київ : Слово, 2004. — 240 с.
267. *Цукерман Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — Москва : Педагогика, 1995. — 168 с.
268. *Чекина В. Д.* Педагогические условия развития профессионального самосознания руководителя школы в процессе повышения квалификации : автореф. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Д. Чекина. — Санкт-Петербург, 2000. — 20 с.
269. *Чернишова Р.* Мета сучасної школи — компетентність / Р. Чернишова, В. Андрюханова // Директор школи. Україна. — 2001. — № 8. — С. 91—96.
270. *Черновол-Ткаченко Р. І.* Забезпечення акмеологічної компетентності вчителя у системі післядипломної освіти / Р. І. Черновол-Ткаченко : матеріали наук.-практ. конф. [Шляхи оновлення змісту та якості освіти], (Харків, 11 трав. 2011 р.) / Харківський національний педагогічний ун-т, Інститут післядипломної освіти. — Харків, 2011. — С. 26—35.
271. *Черновол-Ткаченко Р. І.* Моніторинг як засіб підвищення акмеологічної компетентності вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти / Р. І. Черновол-Ткаченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. — Вип. 11. — С. 177—186.
272. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. — Москва : Народное образование, 1996. — 160 с.

273. *Шапаренко Х. А.* Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Х. А. Шапаренко. — Харків, 2008. — 20 с.
274. *Шиманович І. В.* Формування у майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шиманович Ірина Вікторівна. — Запоріжжя, 2008. — 219 с.
275. *Шуман В. П.* Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности) / В. П. Шуман. — Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1974. — 109 с.
276. *Щекин Г. В.* Теория социального управления / Г. В. Щекин. — Київ : МАУП, 1996. — 408 с.
277. *Якухно І.* Післядипломна педагогічна освіта в контексті інноваційного розвитку / І. Якухно // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 15—19.
278. *Ярошевский М. Г.* История психологии / М. Г. Ярошевский. — Москва : Мысль, 1985. — 575 с.
279. *Binger J. J.* Human Development: A Life-Span Approach / J. J. Binger. — N. Y., 1983. — 230 p.
280. *Havigharst Robert. I.* Developmental Tasks and Education. 3 rd E l / I. Robert Havigharst. — New York, 1972. — 367 p.
281. *Knowels M. S.* The modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowels. — Chicago, 1980. — 346 p.
282. *Persival F. A* Handbook of Educational Technology / F. Persival, H. Elington. — L. ; N.Y., 1984. — 128 p.

# ДОДАТКИ

Додаток А

## ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК ВИМІРУ ПОТРЕБИ В ДОСЯГНЕННЯХ (Ю. ОРЛОВ) [184]

*Інструкція.* Проводячи цей тест, ми хочемо з'ясувати вашу думку, інтереси й те, як ви оцінюєте самих себе. Якщо Ви погоджуєтесь із твердженням, то підкресліть відповідь «так», якщо не погоджуєтесь — підкресліть відповідь «ні».

№	Твердження	Так	Ні
1	Думаю, що успіх у житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку	Так	Ні
2	Якщо я позбавлюсь улюбленого заняття, життя втратить для мене сенс	Так	Ні
3	Для мене в будь-якій справі важливим за все є виконання, а не кінцевий результат	Так	Ні
4	Вважаю, що люди більше страждають від невдач, ніж від поганих взаємин із близькими	Так	Ні
5	На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими	Так	Ні
6	У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач	Так	Ні
7	Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні	Так	Ні
8	Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалювати деякі її елементи	Так	Ні
9	Заклопотаний думками про успіх, я можу забути про міри обережності	Так	Ні
10	Мої батьки вважали мене лінивою дитиною	Так	Ні
11	Вважаю, що в моїх невдачах повинні скоріш обставини, ніж я сам	Так	Ні
12	Мої батьки занадто суворо контролювали мене	Так	Ні
13	Терпіння в мене більше, ніж здібностей	Так	Ні
14	Лінь, а не сумніви в успіху змушує часто відмовлятися від своїх намірів	Так	Ні
15	Вважаю, що я впевнена в собі людина	Так	Ні
16	Заради успіху я можу ризикнути, якщо навіть шанси не на мою користь	Так	Ні

№	Твердження	Так	Ні
17	Я не старанна людина	Так	Ні
18	Коли все йде гладко, моя енергія посилюється	Так	Ні
19	Якщо б я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про пригоди, події	Так	Ні
20	Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів	Так	Ні
21	Рівень моїх вимог до життя нижче, ніж у моїх товаришів	Так	Ні
22	Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж здібностей	Так	Ні

*Оброблення результатів.* Індивідуальний бал респондента визначають шляхом підрахунку кількості відповідей, які співпадають із ключем. Залежно від набраних балів визначають рівень потреби в досягненнях:

22–16 відповідей — високий;

15–8 відповідей — середній;

7–0 відповідей — низький.

*Ключ до тесту-опитувальнику*

Твердження	Відповіді	Твердження	Відповіді
1	Ні	12	Ні
2	Так	13	Ні
3	Ні	14	Ні
4	Ні	15	Ні
5	Ні	16	Так
6	Так	17	Ні
7	Так	18	Так
8	Так	19	Так
9	Ні	20	Ні
10	Ні	21	Так
11	Ні	22	Так

## МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДО УСПІХУ (Т. ЕЛЕРС) [184]

*Шановні колеги! Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких ви маєте відповісти «так» або «ні».*

№	Твердження	Так	Ні
1	Коли існує вибір між двома варіантами, його краще зробити скоріше, ніж відкласти на певний час	Так	Ні
2	Я легко дратуюся, коли помічаю, що не міг на всі 100 % виконати завдання	Так	Ні
3	Коли я працюю, це виглядає так, начебто я все ставлю на карту	Так	Ні
4	Коли виникає проблемна ситуація, я частіше за все приймаю рішення одним із останніх	Так	Ні
5	Коли в мене два дні поспіль немає справи, я втрачаю спокій	Так	Ні
6	У деякі дні мої успіхи нижче за середні	Так	Ні
7	По відношенню до себе я більш суворий, ніж по відношенню до інших	Так	Ні
8	Я більше доброзичливий, ніж інші	Так	Ні
9	Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, оскільки знаю, що в ньому я досягнув би успіху	Так	Ні
10	У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах відпочинку	Так	Ні
11	Ретельність — це основна моя риса	Так	Ні
12	Мої досягнення у праці не завжди однакові	Так	Ні
13	Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий	Так	Ні
14	Осуд стимулює мене сильніше за похвалу	Так	Ні
15	Я знаю, що мої колеги вважають мене слухною людиною	Так	Ні
16	Перешкоди роблять мої рішення більше твердими	Так	Ні
17	У мене легко викликати честолюбство	Так	Ні
18	Коли я працюю без наснаги, це зазвичай помітно	Так	Ні
19	У процесі виконання роботи я не розраховую на допомогу інших	Так	Ні
20	Іноді я відкладаю те, що маю зробити зараз	Так	Ні
21	Треба покладатися тільки на самого себе	Так	Ні
22	У житті мало речей більше важливих, ніж гроші	Так	Ні
23	Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю	Так	Ні

№	Твердження	Так	Ні
24	Я менше честолюбний, ніж багато інших	Так	Ні
25	У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро піду на роботу	Так	Ні
26	Коли я прихильний до роботи, я роблю її краще та кваліфікованіше, ніж інші	Так	Ні
27	Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати	Так	Ні
28	Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі	Так	Ні
29	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим	Так	Ні
30	Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це як можна краще	Так	Ні
31	Мої друзі іноді вважають мене лінивою людиною	Так	Ні
32	Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег	Так	Ні
33	Безглуздо протидіяти волі керівника	Так	Ні
34	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати	Так	Ні
35	Коли іноді щось не виходить, я нетерплячий	Так	Ні
36	Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення	Так	Ні
37	Коли я працюю разом із іншими, моя робота дає більше високі результати, ніж робота інших	Так	Ні
38	Багато з того, за що я берусь, не доводжу до кінця	Так	Ні
39	Я заздрю людям, які не завантажені роботою	Так	Ні
40	Я не заздрю тим, хто прагне влади і положення	Так	Ні
41	Коли я впевнений, що знаходжуся на правильному шляху, для доказу своєї правоти я йду впритул до крайніх мір	Так	Ні

*Ключ.* Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховують. Підрахуйте суму набраних балів.

Залежно від отриманої суми встановлюють рівень сформованості мотивації до успіху:

від 1 до 10 балів — низький;

від 11 до 16 балів — середній;

від 17 до 20 балів — достатній;

понад 20 балів — високий.

## МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДО УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ (Т. ЕЛЕРС) [184]

*Інструкція: вам запропоновано список слів із 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку оберіть тільки одне з трьох слів, яке найбільше точно Вас характеризує, і помітьте його.*

№	1	2	3
1	Сміливий	Пильний	Заповзятливий
2	Лагідний	Боязкий	Впертий
3	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5	Нерозумний	Боягузливий	Який не замислюється
6	Спритний	Жвавий	Завбачливий
7	Холоднокровний	Який коливається	Відважний
8	Стрімкий	Легковажний	Боязкий
9	Який не замислюється	Манірний	Незавбачливий
10	Оптимістичний	Добросовісний	Чуйний
11	Меланхолічний	Який сумнівається	Нестійкий
12	Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13	Необачний	Тихий	Боязкий
14	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15	Розважливий	Швидкий	Мужній
16	Заповзятливий	Обережний	Завбачливий
17	Схвильований	Неуважний	Боязкий
18	Легкодухий	Необачний	Безцеремонний
19	Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20	Старанний	Відданий	Авантюрний
21	Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22	Приборканий	Байдужний	Недбалий
23	Обережний	Безтурботний	Терплячий
24	Розумний	Турботливий	Хоробрий
25	Який передбачає	Безстрашний	Добросовісний
26	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27	Неуважний	Необачний	Песимістичний
28	Обачний	Розважливий	Заповзятливий
29	Тихий	Неорганізований	Боязкий
30	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

*Ключ.* Ви отримуєте по 1 балу за вибори, які наведено в ключі (перша цифра перед косою рисою означає номер рядку, друга цифра після риски — номер стовпця, у якому потрібне слово.)

*Ключ підрахунку*

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2;  
10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3;  
18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1;  
26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Залежно від отриманої суми встановлюють рівень сформованості мотивації до уникнення невдач, захисту:

від 2 до 10 балів — низький;

від 11 до 16 балів — середній;

від 17 до 20 балів — достатній;

понад 20 балів — високий.

*Додаток Д*

## **МЕТОДИКА «МОТИВ ВЛАДИ» [236]**

*Шановний колего! Оберіть із кожного твердження опитувальника одну із відповідей, яка Вас задовольняє, і позначте свій вибір.*

1. У виборі сфері роботи мною в першу чергу рухає можливість:
  - а) приймати незалежні рішення;
  - б) більше повно реалізувати свої можливості;
  - в) керувати людьми.
2. Я можу взяти в напарники людину, наділену рівними зі мною повноваженнями, заради:
  - а) економії часу;
  - б) щоби розділити тягар відповідальності;
  - в) щоби було з ким порадитися.
3. Чи приймете ви поради від підлеглих:
  - а) так;
  - б) сумніваюсь;
  - в) ні.
4. Чи вважаєте ви, що маєте право управляти іншими людьми і приймати за них рішення:
  - а) так;
  - б) імовірно;
  - в) ні.

5. Чи вважаєте ви, що маєте пояснювати іншим людям причини своїх дій і вчинків:
  - а) так;
  - б) не знаю;
  - в) ні.
6. Яке ставлення ваших підлеглих до вас ви хотіли би бачити більше:
  - а) повагу;
  - б) страх;
  - в) визнання авторитету.
7. Чи делегували би ви іншим виконання завдань, які, на вашу думку, є вашою прерогативою як володаря влади:
  - а) ні;
  - б) не знаю;
  - в) так.
8. Чи стали би ви консультуватися відносно особистих дій із вашим заступником:
  - а) ні;
  - б) не знаю;
  - в) так.
9. Чи вважаєте ви за необхідне інформувати підлеглих про наміри прийняти те чи інше рішення:
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не знаю.

*Ключ до опитувальника*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а	1	3	1	3	1	1	3	3	1
б	2	1	2	2	2	3	2	2	3
в	3	2	3	1	3	2	1	1	2

Підрахуйте набрану Вами суму балів. Залежно від суми встановлюють рівні сформованості мотивації суб'єктів до влади:

- від 27 до 19 балів — високий;
- від 18 до 10 балів — середній;
- від 9 до 0 балів — низький.

## Додаток Е

**МЕТОДИКА «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ» (М. РОКИЧ) [184]**

*Шановні колеги! Зараз Вам буде представлено список із 18 позначених цінностей. Ваше завдання — обрати і пронумерувати цінності за порядком їх значущості для Вас із урахуванням тих принципів, якими Ви керуєтесь у своєму житті.*

*Цінності подано в алфавітному порядку. Уважно перечитайте цінності і, обравши ту, яка для Вас найбільше значуща, присвойте їй перше місце. Потім оберіть другу за значущістю цінність і присвойте їй друге місце. Потім зробіть теж саме з усіма іншими цінностями. Найменше важлива залишиться останньою і посяде 18 місце.*

*Працюйте повільно, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви змінили свою думку, то можна виправити свої відповіді, змінивши місце тієї чи іншої цінності. Після першого списку зробіть теж саме з другим списком. Кінцевий результат має відображати вашу справжню позицію.*

**Список А (термінальні цінності)**

<b>Цінність</b>	<b>Місце</b>
Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	
Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, яких досягають завдяки життєвому досвіду)	
Здоров'я (фізичне і психічне)	
Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві)	
Любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною)	
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень)	
Наявність гарних і вірних друзів	
Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	
Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	
Розваги (приємне, вигадливе проведення часу, відсутність зобов'язань)	
Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	
Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	

Цінність	Місце
Творчість (можливість творчої діяльності)	
Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	
Цікава робота	
Щасливе сімейне життя	
Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)	

**Список Б**  
**(інструментальні цінності)**

Цінність	Місце
Акуратність (охайність), уміння утримувати в порядку речі, порядок у справах	
Вихованість (гарні манери)	
Високі запати (високі вимоги до життя й високі домагання)	
Відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово)	
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)	
Життєрадісність (почуття гумору)	
Незалежність (здібність діяти самостійно, рішуче)	
Непримиренність до недоліків у себе й інших	
Освіченість (широта знань, високий рівень загальної культури)	
Раціоналізм (уміння здраво і логічно мислити, приймати виважені, раціональні рішення)	
Ретельність (дисциплінованість)	
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	
Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	
Тверда воля (уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)	
Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани)	
Чесність (правдивість, щирість)	
Чуйність (дбайливість)	
Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	

Додаток Ж

## УПРАВЛІНЬСКА СИТУАЦІЯ ТА СПРЯМОВАНІСТЬ УЧИТЕЛЯ [236]

*Шановний колего! Оберіть у кожній управлінській ситуації найкращий для Вас варіант поведінки й запишіть букву обраного варіанту.*

№ ситуації	Варіант відповіді	№ ситуації	Варіант відповіді
1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

### Ситуація 1

Ваш безпосередній начальник, обминаючи вас, дає термінове завдання вашому підлеглому, який уже зайнятий виконанням іншого відповідального завдання. Ви і ваш начальник вважаєте свої завдання невідкладними. Оберіть найбільше прийнятний для вас варіант рішення.

- А. Не заперечуючи завдання начальника, буду суворо дотримувати посадової субординації, запропоную підлеглому відкласти виконання поточної роботи.
- Б. Усе залежить від того, наскільки для мене авторитетний начальник.
- В. Висловлю підлеглому свою незгоду із завданням начальника, попереджу його, що надалі в подібних випадках буду відмінати завдання, які доручають йому без погодження зі мною.
- Г. В інтересах справи запропоную підлеглому виконати розпочату роботу.

### Ситуація 2

Ви отримали одночасно два термінових завдання: від вашого безпосереднього й вашого вищого начальника. Часу для узгодження термінів виконання завдання у вас немає, необхідно терміново почати роботу. Оберіть краще рішення.

- А. Першочергово почну виконувати завдання того, кого більше поважаю.

- Б. Спочатку буду виконувати завдання, найбільше важливе на мій погляд.
- В. Спочатку виконаю завдання вищого начальника.
- Г. Буду виконувати завдання свого безпосереднього начальника.

### Ситуація 3

Між двома вашими підлеглими виник конфлікт, який заважає їм успішно працювати. Кожен із них окремо звертався до вас із проханням, щоби ви розібрались і підтримали його позицію. Оберіть свій варіант поведінки в цій ситуації.

- А. Я маю припинити конфлікт на роботі, а розв'язувати конфліктні взаємини — це їхня особиста справа.
- Б. Краще за все попросити розібратись у конфлікті представників суспільних організацій.
- В. Насамперед необхідно особисто спробувати розібратись у мотивах конфлікту і знайти прийнятний для обох спосіб примирення.
- Г. З'ясувати, хто з членів колективу є авторитетом для конфліктуючих, і спробувати через нього вплинути на цих людей.

### Ситуація 4

У найбільше напружений період завершення виробничого завдання в бригаді здійснено непорядний вчинок, порушено трудову дисципліну, у результаті чого припущено брак. Бригадиру невідомий винуватець, проте виявити і покарати його треба. Як би ви вчинили на місці бригадира? Оберіть прийнятний для вас варіант рішення.

- А. Залишу з'ясування фактів за цим інцидентом до закінчення виконання виробничого завдання.
- Б. Запідозрених у провині викличу до себе, круто поговорю з кожним віч-на-віч, накажу назвати винного.
- В. Повідомлю про випадок тим із робітників, кому більше довіряю, запропоную їм з'ясувати конкретних винуватців і доповісти.
- Г. Після зміни проведу збір бригади, публічно зажадаю виявлення винуватців і їх покарання.

### Ситуація 5

Вам надана можливість вибрати собі заступника. Є декілька кандидатур. Кожний претендент відрізняється такими якостями.

- А. Перший прагне насамперед того, щоби налагодити доброзичливі товариські взаємини в колективі, створити на роботі атмосферу взаємної довіри і дружньої прихильності, надає перевагу уникненню конфліктів, що не всі розуміють правильно.
- Б. Другий часто надає перевагу в інтересах справи йти на загострення взаємин, «незважаючи на обличчя», відрізняється підвищеним почуттям відповідальності за доручену справу.

- В. Третій надає перевагу працювати суворо за правилами, завжди акуратний у виконанні своїх посадових обов'язків, вимогливий до підлеглих.
- Г. Четвертий відрізняється напористістю, особистою зацікавленістю в роботі, зосереджений на досягненні своєї мети, завжди прагне довести справу до кінця, не надає суттєвого значення можливим ускладненням у взаєминах із підлеглими.

### **Ситуація 6**

Вам пропонують обрати собі заступника. Кандидати відрізняються один від одного такими особливостями взаємин із вищим керівництвом.

- А. Перший швидко погоджується з бажанням або розпорядженням начальника, прагне чітко, беззаперечно й у встановлені терміни виконати всі його завдання.
- Б. Другий може швидко погоджуватися з думкою начальства, зацікавлено й відповідально виконувати всі його завдання.
- В. Третій володіє багатим професійним досвідом і знаннями, гарний спеціаліст, умілий організатор, але буває нелагідний, важкий у контакті.
- Г. Четвертий дуже досвідчений і грамотний спеціаліст, але завжди прагне самостійності й незалежності в роботі, не любить, коли йому заважають.

### **Ситуація 7**

Коли вам припадає спілкуватись зі співробітниками або підлеглими в неформальній обстановці, під час відпочинку, до чого ви більше схильаетесь?

- А. Вести розмови, які ближчі вам за діловими і професійними інтересами.
- Б. Задавати тон бесіди, уточнювати думки зі спірних питань, відстоювати свою точку зору, прагнути в будь-чому переконати інших.
- В. Поділяти спільну тему розмов, не нав'язувати своєї думки, підтримувати спільну точку зору, прагнути в будь-чому переконати інших.
- Г. Прагнути не говорити про справи й роботу, бути посередником у спілкуванні, бути невимушеним і уважним до інших.

### **Ситуація 8**

Підлеглий вдруге не виконав ваше завдання в строк, хоча обіцяв і давав слово, що подібний випадок більш не повториться. Як би ви вчинили?

- А. Дочекатися виконання завдання, а потім суворо поговорити наодинці, попередивши в останнє.

- Б. Не чекаючи виконання завдання, поговорити з ним про причини повторного зриву, домогтися виконання завдання, покарати за зрив грошима.
- В. Порадитись із досвідченим працівником, авторитетним у колективі, як вчинити з порушником. Якщо такого робітника немає, вивести питання про недисциплінованість працівника на збори колективу.
- Г. Не чекаючи виконання завдання, передати питання про покарання працівника на розгляд вищого керівництва. У подальшому підвищити вимогливість і контроль за його роботою.

### Ситуація 9

Підлеглий ігнорує ваші поради і вказівки, робить усе по-своєму, не звертаючи уваги на зауваження, не виправляючи того, на що ви йому вказуєте. Як ви будете вчиняти із цим підлеглим у подальшому?

- А. Розібравшись у мотивах упертості й побачивши їхню неспроможність, застосую звичайні адміністративні заходи покарання.
- Б. В інтересах справи спробую викликати його на відверту розмову, спробую знайти з ним спільну мову, налаштувати на діловий контакт.
- В. Звернусь до активу колективу — нехай звернуть увагу на його неправильну поведінку й застосують заходи громадського впливу.
- Г. Спробую розібратись у тому, чи не припускаюсь я особисто помилок у взаєминах зі цим підлеглим.

### Ситуація 10

У трудовий колектив, де є конфлікт між двома угрупованнями з приводу впровадження інновацій, прийшов новий керівник, запрошений зі сторони. Яким чином, на вашу думку, йому краще діяти, щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі?

- А. Перш за все встановити діловий контакт із прибічниками нового, не приймаючи всерйоз доводи прихильників старого порядку, вести роботу з упровадження інновацій, впливаючи на супротивників силою свого прикладу і прикладу інших.
- Б. Перш за все спробувати переконати і притягнути на свій бік прибічників попереднього стилю роботи, супротивників інновацій, вплинути на них переконанням у процесі дискусії.
- В. Перш за все обрати актив, доручити йому розібратись і запропонувати заходи щодо нормалізації обстановки в колективі, спиратися на актив, підтримку адміністрації і суспільних організацій.
- Г. Вивчити перспективи розвитку колективу і покращення якості продукції, яку випускають, висунути перед колективом нові перспективні завдання спільної трудової діяльності, спиратися на кращі досягнення та трудові традиції колективу, не протиставляти нове старому.

**Ситуація 11**

У найбільше напружений період завершення виробничої програми один із співробітників вашого колективу захворів. Кожен із підлеглих зайнятий виконанням своєї роботи. Робота відсутнього також має бути виконана в зазначені терміни. Як вчинити в такій ситуації?

- А. Подивлюсь, хто зі співробітників менше завантажений, і дам розпорядження: «Ви візьмете цю роботу, а ви допоможете це допрацювати».
- Б. Запропоную колективу: «Давайте разом поміркуємо, як вийти із положення, що склалося».
- В. Звернусь із проханням до членів активу колективу висловити свої пропозиції, попередньо обговоривши їх із членами колективу, потім прийму рішення.
- Г. Покличу до себе найдосвідченішого й найнадійнішого робітника і звернусь до нього з проханням виручити колектив, виконавши роботу відсутнього.

**Ситуація 12**

У вас створилися натягнуті взаємини з колегою. Припустимо, що причини цього вам не зовсім зрозумілі, але нормалізувати взаємини необхідно, щоб не страждала робота. Щоб ви вчинили в першу чергу?

- А. Відкрито запрошу колегу до відвертої розмови, аби з'ясувати правдиві причини натягнутих взаємин.
- Б. Насамперед спробую розібратися в особистій поведінці по відношенню до нього.
- В. Звернусь до колеги зі словами: «Від наших натягнутих взаємин страждає справа. Слід домовитися, як працювати далі».
- Г. Звернусь до інших колег, які в курсі наших взаємин і можуть бути посередниками в їх нормалізації.

**Ситуація 13**

Вас нещодавно обрано керівником трудового колективу, в якому ви декілька років працювали пересічним співробітником. На 8 год 15 хв Ви викликали до себе в кабінет підлеглого для з'ясування причин його частих спізнень, але самі несподівано спізнилися на 15 хвилин. Підлеглий прийшов своєчасно і чекає на вас. Як ви почнете бесіду під час зустрічі?

- А. Незалежно від свого спізнення відразу ж потребую його пояснень про спізнення на роботу.
- Б. Вибачусь перед підлеглим і почну бесіду.
- В. Привітаюсь, поясню причину свого спізнення і спитаю його: «Як ви думаєте, що можна очікувати від керівника, який так само спізнюється, як і ви?»
- Г. В інтересах справи відміню бесіду і перенесу її на інший час.

### Ситуація 14

Ви працюєте бригадиром уже другий рік. Молодий робітник звертається до вас із проханням відпустити його з роботи на чотири дні за свій рахунок у зв'язку з одруженням.

— Чому на чотири? — питаєте ви.

— А коли одружувався Іванов, ви йому дозволили чотири, — незворушно відповідає робітник і подає заяву.

Ви підписуєте заяву на три дні згідно з діючим положенням. Однак підлеглий виходить на роботу через чотири дні. Як ви вчините?

- А. Повідомлю про порушення дисципліни вищому керівнику, нехай він вирішує.
- Б. Запропоную підлеглому відпрацювати четвертий день у вихідний. Скажу: «Іванов також відпрацьовував».
- В. Через виключний випадок (адже люди одружуються нечасто) обмежусь публічним зауваженням.
- Г. Візьму відповідальність за його прогул на себе. Просто скажу: «Так вчиняти не слід. Поздоровляю, бажаю щастя».

### Ситуація 15

Ви керівник виробничого колективу. У період нічної варті один із ваших робітників у стані алкогольного сп'яніння зіпсував дороге обладнання. Інший, намагаючись його відремонтувати, отримав травму. Винуватець дзвонить вам додому по телефону і з тривогою питає, що ж їм тепер робити? Яку відповідь ви дасте на дзвінок?

- А. «Дійте згідно з інструкцією. Прочитайте її, вона в мене на столі, і зробіть все, що потрібно».
- Б. «Докладіть про випадок вахтеру, складіть акт на поломку обладнання, постраждалий нехай йде до чергової медсестри. Завтра розберемося».
- В. «Без мене нічного не вчиняйте. Зараз я приїду і розберуся».
- Г. «У якому стані постраждалий? Якщо необхідно, терміново викличте лікаря».

### Ситуація 16

Якось ви стали учасником дискусії декількох керівників про те, як краще поводитись із підлеглими. Одна з точок зору вам сподобалася найбільше. Яка?

- А. Щоби підлеглий добре працював, треба підходити до нього індивідуально, урахувуючи особливості його особистості.
- Б. Усе це дрібниці. Головне в оцінці людей — це їх ділові якості, ретельність. Кожен має робити те, що йому призначено.
- В. Я вважаю, що успіху в керівництві можна досягти лише в тому випадку, якщо підлегли довіряють своєму керівникові, поважають його.
- Г. Це так, але найкращими стимулами в роботі є чіткі правила, пристойна зарплатня, заслужена премія.

**Ситуація 17**

Ви — керівник цеху. Після реорганізації вам терміново необхідно перекомплектувати декілька робочих бригад згідно з новим штатним розкладом. Яким шляхом ви підете?

- А. Візьмуся за справу сам, вивчу всі списки й особисті справи робітників цеху, запропоную свій проект на зборах колективу.
- Б. Запропоную вирішити це питання відділу кадрів. Адже це їх робота.
- В. Щоб уникнути конфліктів, запропоную висловити свої побажання всім зацікавленим особам, створю комісію з комплектування нових бригад.
- Г. Спочатку визначу, хто буде очолювати нові бригади й ділянки, потім доручу цим людям подати свої пропозиції щодо складу бригад.

**Ситуація 18**

У вашому колективі є робітник, який скоріше значиться, ніж працює. Його це положення влаштовує, а вас — ні. Як ви вчините в такому випадку?

- А. Поговорю із цією людиною віч-на-віч. Дам їй зрозуміти, що їй краще звільнитися за особистим бажанням.
- Б. Напишу доповідну вищому керівнику з пропозицією «скоротити» цю одиницю.
- В. Запропоную профгрупоргу обговорити цю ситуацію й підготувати свої пропозиції про те, як вчинити із цією людиною.
- Г. Знайду для цієї людини придатну справу, прикріплю наставника, посилю контроль за її роботою.

**Ситуація 19**

Під час визначення коефіцієнту трудової участі (КТУ) деякі члени бригади порахували, що їх незаслужено «обійшли»; це стало приводом їх скарг начальнику цеху. Як би ви відреагували на ці скарги на його місці?

- А. Ви відповідаєте скаржникам приблизно так: «КТУ затверджує і розподіляє наша бригада, я тут ні до чого».
- Б. «Добре, я врахую ваші скарги та спробую розібратися в цьому питанні з вашим бригадиром».
- В. «Не переймайтеся, ви отримаєте свої гроші. Означте свої проблеми на моє ім'я в письмовій формі».
- Г. Пообіцяєте допомогти встановити істину, одразу ж підете на ділянку, аби поговорити з бригадиром, майстром й іншими членами активу бригади. У випадку підтвердження обґрунтованості скарг запропонуєте бригадиру перерозподілити КТУ наступного місяця.

### Ситуація 20

Ви нещодавно розпочали працювати начальником сучасного цеху на крупному промисловому підприємстві, прийшовши на цю посаду з іншого заводу. Ще не всі знають вас в обличчя. До обідньої перерви ще дві години. Йдучи коридором, ви бачите трьох робітників вашого цеху, які про щось жваво говорять і не звертають на вас уваги. Повертаючись через 20 хвилин, ви бачите ту ж саму картину. Як ви вчините?

- А. Зупинюсь, дам зрозуміти робітникам, що я новий начальник цеху. Мимохить зауважу, що бесіда їх затягнулась і час уже братися до справи.
- Б. Спитаю, хто їхній безпосередній начальник. Покличу його в кабінет.
- В. Спочатку поцікавлюся, про що йде розмова. Потім представлюсь і спитаю, чи немає в них будь-яких претензій до адміністрації. Після цього запропоную пройти в цех на робоче місце.
- Г. Насамперед представлюсь, поцікавлюсь, як справи в їхній бригаді, як завантажені роботою, що заважає працювати ритмічно? Візьму цих робітників на замітку.

*Оброблення результатів.* Тест вимірює чотири типи схильностей або орієнтацій учителя на вираження своєї особистої позиції у взаєминах із людьми: С — орієнтація на інтереси справи; П — орієнтація на психологічний клімат і взаємини в колективі; Я — орієнтація на самого себе; О — орієнтація на субординацію, дотримання інструкцій.

*Ключ до методики*

№ ситуації	Тип орієнтації				№ ситуації	Тип орієнтації			
	С	П	Я	О		С	П	Я	О
1	Г	Б	В	А	11	А	В	Г	Б
2	Б	А	Г	В	12	В	Г	Б	А
3	А	Г	В	Б	13	Г	Б	В	А
4	А	В	Б	Г	14	Б	В	Г	А
5	Б	А	Г	В	15	А	Г	В	Б
6	В	Б	Г	А	16	Б	А	В	Г
7	А	Г	Б	В	17	Г	В	А	Б
8	А	В	Б	Г	18	В	Г	А	Б
9	Б	В	Г	А	19	Г	Б	В	А
10	Г	Б	А	В	20	Г	В	А	Б

## Додаток 3

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ  
ЯКОСТІ ТА ХАРАКТЕРУ СФОРМОВАНOSTІ  
АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ**

Виконайте тестові завдання, обираючи із запропонованих відповідей найбільше повні та правильні.

1. Як акмеологія розглядає будь-яку організацію:
  - а) як економічну, виробничу ефективну систему, що розв'язує завдання, виробляє продукцію, приносить прибуток;
  - б) як соціальний і виробничий осередок суспільства, де особистість реалізує свої моральні якості щодо виконання обов'язку, підпорядковуючи свої інтереси суспільним;
  - \*в) як функціональну систему, що розв'язує завдання виробничі й одночасно завдання особистісно-професійного розвитку працівників; організація в цьому випадку виступає як особистісно-формувальний осередок суспільства, згусток культури?
2. Що включає акмеологічна компетентність учителя:
  - \*а) володіння акмеологічними знаннями, уміннями;
  - \*б) наявність специфічних здібностей, які забезпечують рух людини до акме;
  - \*в) акмеологічну спрямованість особистості;
  - г) мотивацію педагогів до досягнення успіху й уникнення невдач?
3. Хто запропонував термін «акмеологія»:
  - а) Б. Ананьев;
  - б) А. Деркач;
  - в) Н. Кузьміна;
  - \*г) М. Рибніков?
4. Яким чином відбувається переведення «організаційної мети» закладу освіти в «особистісну мету» педагога:
  - а) шляхом офіційного наказу керівника закладу освіти;
  - б) шляхом делегування завдання керівником закладу освіти педагогові;
  - \*в) шляхом розкриття групового й особистісного сенсу організаційної мети закладу освіти конкретному педагогові?
5. Що таке акмеограма:
  - а) вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень;
  - \*б) система вимог, умов і факторів, які сприяють прогресивному розвитку, насамперед розвитку професіоналізму особистості та діяльності, конкретних суб'єктів праці;

- в) кваліфікаційна характеристика, яка містить систему вимог до професії та особистості;
  - г) наука, що вивчає закономірності та феномен професійного розвитку людини до ступеня її зрілості й особливо під час досягнення нею найбільше високого рівня в цьому розвитку?
6. Що насамперед має відстежувати акмеологічна діагностика:
- \*а) процес позитивних змін до бажаного результату;
  - б) будь-які процеси професійного становлення й розвитку особистості;
  - в) стан об'єкту в період досягнення ним акме;
  - г) закони особистісно-професійного розвитку?
7. Що таке закономірності акмеологічні:
- \*а) характеристики стійких зв'язків відносин і тенденцій у процесі руху до еталонів розвитку особистості, зокрема до професіоналізму особистості та діяльності;
  - б) процес позитивних змін до бажаного результату;
  - в) специфічне комплексне знання, яке має науково-методологічну орієнтацію та трикомпонентну структуру;
  - г) основні властивості, якості й уміння професіонала, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності незалежно від її змісту та специфіки?
8. Із яких компонентів складається акмеологічне знання:
- а) гуманітарний, психологічний, педагогічний;
  - б) технологічний, акмеологічний, рефлексивний;
  - \*в) соціальний, гуманітарний, технологічний;
  - г) діяльнісний, технологічний, процесуальний?
9. Що таке акмеологічні інваріанти професіоналізму:
- а) характеристики стійких зв'язків відносин і тенденцій у процесі руху до еталонів розвитку особистості, зокрема до професіоналізму особистості та діяльності;
  - б) процес позитивних змін до бажаного результату;
  - в) специфічне комплексне знання, яке має науково-методологічну орієнтацію та трикомпонентну структуру;
  - \*г) основні властивості, якості й уміння професіонала, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності незалежно від її змісту та специфіки?
10. Які акмеологічні методи є провідними в розв'язанні проблем особистісно-професійного розвитку:
- а) спостереження за діяльністю професіонала на різних стадіях його розвитку;
  - \*б) порівняльний аналіз високо- та низькопродуктивної діяльності, властивостей професіонала й «середняка» в професії;

- в) аналітико-синтетичне вивчення властивостей професіонала;
  - \*г) акмеографічний опис і розроблення акмеограм?
11. Що є головним методом в акмеологічних технологіях:
- а) стимулювання до самовдосконалення;
  - б) акмеологічний моніторинг;
  - \*в) акмеологічний вплив;
  - г) акмеологічна діагностика?
12. Який компонент акмеологічного знання пов'язаний із проблемою сенсу життя та стратегії життєдіяльності суб'єкта:
- а) гуманітарний;
  - б) технологічний;
  - в) психологічний;
  - \*г) соціальний?
13. Що є основним методом акмеографічного підходу:
- а) акмеологічна експертиза;
  - б) спостереження;
  - \*в) акмеограма;
  - г) професіограма?
14. Який рівень акмеологічної компетентності вчителя характеризується стійким інтересом до професії педагога, готовністю до ризику заради успіху, сформованою системою ціннісних орієнтацій:
- \*а) високий;
  - б) достатній;
  - в) середній;
  - г) низький?
15. Що є показниками акмеологічної спрямованості вчителя:
- \*а) мотивація до успіху й уникнення невдач;
  - \*б) потреби в досягненнях;
  - в) характер засвоєння знань;
  - г) уміння інтегрувати педагогічні й акмеологічні знання?
16. Який складник акмеологічної компетентності вчителя являє собою систему особистісних характеристик педагога, що впливає на результативність його педагогічної діяльності:
- а) мотиваційно-ціннісний;
  - б) змістово-процесуальний;
  - \*в) особистісно-рефлексивний?

17. Чи можна вчителя й учнів, з точки зору акмеологічного підходу, розглядати як повноцінних партнерів:
- \*а) так, тому що вони взаємовпливають і взаємодоповнюють один одного;
  - б) ні, тому що вони перебувають на різних етапах досягнення зрілості, на шляху сходження до акме;
  - в) тільки в разі використання педагогом партисипативного стилю управління?
18. Які з перелічених факторів наближують процес «професійного вигорання» педагога:
- \*а) учитель цілком поглинений своєю роботою;
  - б) учитель розвиває комунікативні здібності та можливості взаємодії з учнями, колегами, батьками учнів;
  - \*в) учитель відчуває перевантаження;
  - \*г) учитель відчуває недовантаження;
  - д) учитель аналізує неповну інформацію та на її основі приймає відповідальне рішення?
19. Яка технологія припускає такий спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішення в групі, за якого можливі спір, зіткнення різних точок зору, колективний роздум на задану тему:
- а) імітація;
  - \*б) диспут;
  - в) майстерня;
  - г) групова консультація?
20. Що є перевагами ділових ігор, які використовують у системі післядипломної педагогічної освіти:
- \*а) забезпечення зворотного зв'язку;
  - б) перевага кількісної орієнтованості над якісною;
  - в) трудомісткість розроблення ігор;
  - \*г) можливість об'єднання широкого колу проблем і досягнення глибини їх осмислення?

## Додаток К

## АНКЕТА ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СФОРМОВАНOSTI АКМЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

1. Що таке акме?
2. Чим займається акмеологія?
3. У чому сутність акмеологічної компетентності?
4. Чи маєте Ви якості, необхідні для професії вчителя? Які саме?
5. Які ознаки високих досягнень у педагогічній діяльності Ви можете назвати?
6. Як Ви оцінюєте свою акмеологічну підготовку?
7. Чи ставите Ви перед собою цілі професійного самовдосконалення? Які?

## Додаток Л

## ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ВМІНЬ УЧИТЕЛІВ, ЗА ЯКИМИ ВИЯВЛЯЮТЬ ЇХНЮ АКМЕОЛОГІЧНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ

*Шановні колеги! За допомогою запропонованих тверджень визначте рівні сформованості вмінь щодо формування акмеологічної компетентності: високий («так», «завжди», «у більшості випадків»); середній («частково»); низький («рідко», «ні», «не можу відповісти», «важко дати відповідь»).*

Блоки вмінь	Рівні (в, с, н)	
	Самооцінка	Експертна оцінка
Конструктивні вміння		
Уміння здійснювати кваліфікований добір, композицію та інтегрування акмеологічного й педагогічного змісту навчальної інформації		
Уміння проектувати власну педагогічну діяльність, поведінку		
Уміння проектувати саморозвиток		
Уміння проектувати діяльність, поведінку та розвиток учнів		
Уміння визначати конструктивні способи досягнення акме		
Організаторські вміння		
Уміння розкривати та мобілізувати власні зусилля в будь-яких ситуаціях		

Блоки вмінь	Рівні (в, с, н)	
	Самооцінка	Експертна оцінка
Уміння успішно виконувати педагогічну роботу з метою саморозкриття прихованих можливостей		
Уміння раціонально та методично грамотно використовувати навчальні матеріали, навчально-методичні комплекси задля досягнення акме		
Уміння дотримувати наміченого плану діяльності з формування акмеологічної компетентності		
Уміння спрямовувати діяльність учнів завдяки раціональній і розумній системі вимог щодо досягнення ними акме		
Комунікативні вміння		
Уміння будувати такі міжособистісні взаємини в колективі, які рухають людину до акме		
Уміння швидко та безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці, що заважають формуванню акмеологічної компетентності		
Уміння стимулювати інтерес учнів до самопізнання, самооцінювання, самовдосконалення, саморозвитку		
Уміння виявляти емпатію, тактовність, повагу до іншої думки в процесі спілкування з людьми		
Уміння впливати на поведінку учнів, їхнє ставлення до досягнення акме завдяки характеру взаємин та авторитету		
Гностичні вміння		
Уміння визначати цілі, завдання з формування акмеологічної компетентності		
Уміння пізнавати власні можливості та розмірковувати про способи професійно-педагогічного зростання		
Уміння пізнавати можливості своїх учнів щодо досягнення ними акме		
Уміння оцінювати результати власної діяльності та самовдосконалення		
Уміння оцінювати результати діяльності та самовдосконалення своїх учнів		

*Оброблення результатів.* Високий рівень оцінюють 3 балами, середній — 2 балами, низький — 1 балом. Підрахуйте загальну кількість балів і визначте рівень сформованості вмінь, за якими виявляють акмеологічну компетентність:

46–60 балів — високий рівень;

30–45 балів — середній рівень;

1–29 балів — низький рівень.

Додаток М

## МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ (Г. ШУБЕРТ) [184]

*Шановний колего! Уважно прочитайте кожний пункт опитувальника і проставте проти нього у відповідній графі знак «+», який виражає ступінь Вашої згоди із цим питанням: «так», «скоріше так, ніж ні», «важко сказати, як би я вчинив», «скоріше ні, ніж так», «ні».*

№	Питання	Так	Скоріше так, ніж ні	Важко сказати, як би я вчинив	Скоріше ні, ніж так	Ні
1	Перевищили би ви встановлену швидкість, аби скоріше надати допомогу хворій людині?					
2	Чи стали би ви на шляху небезпечного злочинця, який втікає?					
3	Чи могли би ви їхати на підніжці товарного вагону за швидкості 100 км/год?					
4	Чи стали би ви першим переходити дуже холодну річку (наприклад, під час турпоходу)?					
5	Чи увійшли би ви разом із приборкувачем до клітки з левами в разі його запевняння, що це безпечно?					
6	Чи могли би ви без тренування керувати вітрильним човном?					
7	Чи могли би ви під керівництвом іззовні залізти на високу фабричну трубу?					
8	Ризикнули би ви схопити за вуздечку коня, який біжить?					

№	Питання	Так	Скоріше так, ніж ні	Важко сказати, як би я вчинив	Скоріше ні, ніж так	Ні
9	Чи могли би ви здійснити автотурне, якщо би за кермом сидів Ваш знайомий, який зовсім нещодавно потрапив у тяжку дорожню пригоду?					
10	Чи могли би ви вистрибнути зі 100 метрів висоти на тент пожежної команди?					
11	Чи могли би ви, щоб позбавитися затажної хвороби з постільним режимом, піти на небезпечну для життя операцію?					
12	Чи моли би ви у вигляді виключення разом із іншими сімома людьми піднятися на ліфті, розрахованому на 6 осіб?					
13	Чи могли би ви за вказівкою вашого начальника взятися за високовольтний провід, якщо би він упевнив вас, що провід знеструмлений?					
14	Чи могли би ви після деяких попередніх роз'яснень управляти гелікоптером?					

*Оброблення результатів.* Підраховують суму балів за всіма відповідями: «так» — 5 балів; «скоріше так, ніж ні» — 4 бали; «важко сказати, як би я вчинив» — 3 бали; «скоріше ні, ніж так» — 2 бали; «ні» — 1 бал.

Залежно від набраної суми встановлюють рівні схильності до ризику:

- більше 60 балів — високий;
- від 26 до 59 балів — середній;
- 25 і менше балів — низький.

## МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ (ДЖ. ТЕЙЛОР) [184]

*Шановний колего! Прочитайте 50 питань, дайте на кожне з них відповідь «так» («+») або «ні» («-»).*

№	Питання	ТАК («+») або НІ («-»)
1	Зазвичай я спокійний і вивести мене з себе нелегко	
2	Мої нерви розстроєні не більше, ніж в інших людей	
3	У мене рідко бувають запори	
4	У мене рідко бувають головні болі	
5	Я рідко втомлююся	
6	Я майже завжди почуваюся щасливим	
7	Я впевнений у собі	
8	Я практично ніколи не червонію	
9	У порівнянні зі своїми друзями я вважаю себе цілком сміливою людиною	
10	Я червонію не частіше, ніж інші	
11	У мене рідко буває серцебиття	
12	Зазвичай мої руки достатньо теплі	
13	Я соромливий не більше, ніж інші	
14	Мені бракує впевненості в собі	
15	Часом мені здається, що я ні на що не придатний	
16	У мене бувають періоди такого неспокою, що не можу всидіти на місці	
17	Мій шлунок сильно непокоїть мене	
18	У мене бракує духу винести всі майбутні труднощі	
19	Я хотів би бути таким же щасливим, як інші	
20	Мені здається часом, що переді мною нагромаджені такі труднощі, які мені не перебороти	
21	Мені нерідко сняться кошмарні сни	
22	Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся будь-що зробити	
23	У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон	
24	Мене значно бентежать можливі невдачі	
25	Мені приходилося відчувати страх у тих випадках, коли я точно знав, що мені ніщо не загрожує	

26	Мені важко зосередитися на роботі або на будь-якому завданні	
27	Я працюю, сильно напружуючись	
28	Я легко приходжу в замішання	
29	Майже весь час відчуваю тривогу через будь-кого або через будь-що	
30	Я схильний приймати все занадто серйозно	
31	Я часто плачу	
32	Мене нерідко мучать приступи блювоти й нудоти	
33	Раз на місяць або частіше в мене бувають розлади шлунку	
34	Я часто боюся, що ось-ось почервонію	
35	Мені дуже важко зосередитися на будь-чому	
36	Мій матеріальний стан дуже непокоїть мене	
37	Нерідко я думаю про такі речі, про які ні з ким не хотілося б говорити	
38	У мене були періоди, коли тривога позбавляла мене сну	
39	Часом, коли я знаходжусь у замішанні, у мене з'являється сильна пітливість, що сильно засмучує мене	
40	Навіть у холодні дні я легко пітнію	
41	Часом я стаю таким збудженим, що мені важко заснути	
42	Я людина легко збуджена	
43	Часом я відчуваюся абсолютно даремним	
44	Часом мені здається, що мої нерви сильно розхитані, і я ось-ось вийду із себе	
45	Я часто ловлю себе на тому, що мене щось бентежить	
46	Я набагато чутливіший, ніж більшість інших людей	
47	Я майже весь час відчуваю почуття голоду	
48	У мене неспокійний і переривчастий сон	
49	Життя для мене пов'язане з незвичайною напругою	
50	Очікування завжди нервує мене	

*Оброблення результатів.* Кожну відповідь «так» на висловлювання 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 та відповідь «ні» на висловлювання 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 оцінюють в 1 бал. Залежно від сумарної оцінки визначають рівні проявів тривожності:

- від 40 до 50 балів — високий;
- від 25 до 39 балів — достатній;
- від 6 до 24 балів — середній;
- від 0 до 5 балів — низький.

Додаток П

## МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ (І. ЮСУПОВ, Є. НІКІРЄЄВ) [184]

Прочитайте 36 тверджень. Проставте, будь ласка, проти того чи іншого твердження відповідну кількість балів: «так, завжди» — 5 балів, «майже завжди» — 4 бали, «часто» — 3 бали, «іноді» — 2 бали, «ні, ніколи» — 1 бал, «не знаю» — 0 балів.

№	Твердження	Бали (5–0)
1	Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя чудових людей»	
2	Дорослих дітей дратує турбота батьків	
3	Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей	
4	Серед усіх музичних телепередач найбільше люблю «Сучасні ритми»	
5	Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками	
6	Хворій людині можна допомогти навіть словом	
7	Стороннім людям не слід вмішуватись у конфлікт між двома особами	
8	Літні люди, як правило, уразливі без причин	
9	Коли в дитинстві слухав смутну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози	
10	Дратівливий стан моїх батьків впливає на мій настрій	
11	Я байдужий до критики на мою адресу	
12	Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами	
13	Я завжди вибачав усе батькам, навіть якщо вони були неправі	
14	Якщо кінь погано тягне, його треба хльостати	
15	Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, нібито це відбувається зі мною	
16	Батьки ставляться до своїх дітей справедливо	
17	Якщо я бачу сварку підлітків або дорослих, я втручаюся	
18	Я не звертаю увагу на поганий настрій своїх батьків	
19	Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи	
20	Фільми і книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей	
21	Мені подобається спостерігати за вираженням облич і поведінкою незнайомих людей	
22	У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак	
23	Усі люди необґрунтовано озлоблені	

№	Твердження	Бали (5–0)
24	Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя	
25	У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах	
26	Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй будь-чим допомогти	
27	Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги	
28	Побачивши дорожню пригоду, я намагаюся не потрапляти до свідків	
29	Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу	
30	Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна	
31	Зі скрутної конфліктної ситуації людина має виходити самостійно	
32	Якщо дитина плаче, на то є причини	
33	Молодь має завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва літніх людей	
34	Мені хотілося би розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені	
35	Бездоглядних домашніх тварин слід відловлювати і знищувати	
36	Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему	

*Оброблення результатів.* Підрахуйте суму балів за відповіді на питання: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32. Залежно від загальної суми балів визначають рівень емпатійності:

- 82–90 балів — високий;
- 63–81 бал — достатній;
- 37–62 бали — середній;
- 12–36 балів — низький;
- 11 та менше балів — елементарний.

*Навчальне видання  
Монографія*

Бібліотека журналу «Управління школою»

*ГРЕЧАНИК Олена Євгенівна  
ГРИГОРАШ Віктор Валентинович*

**ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ  
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Головний редактор: *В.В.Григораши*, відповідальний за випуск: *Ю.М.Афанасенко*,  
технічний редактор: *Є.М.Островський*, коректор: *О.М.Журенко*

Підписано до друку 13.09.2019. Формат 60×90/16. Папір газетн.  
Гарнітура Шкільна. Ум. друк. арк. 9. Замовлення № 19-09/16-04.

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»  
м. Харків, пров. Сімферопольський, 6. Тел. +38(057)703-12-21  
[www.triada-pack.com](http://www.triada-pack.com), email: [sale@triada.kharkov.ua](mailto:sale@triada.kharkov.ua)  
ISO 9001:2015 № UA228351, FAMO TRIADA LLC (065445)

ТОВ «Видавнича група “Основа”».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6058 від 01.03.2018 р.  
61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66.

Тел. (057) 731-96-34. E-mail: [office1@osnova.com.ua](mailto:office1@osnova.com.ua)  
[osnova.com.ua](http://osnova.com.ua)  
[book.osnova.com.ua](http://book.osnova.com.ua)