

**Житомирський державний університет  
імені Івана Франка**

# **ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Монографія*

**Житомир,  
2019**

**УДК 378.14.032**

**ББК 74.03**

**П 84**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 5 від 31.05.2019 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

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

**Пастовенський О.В.**, доктор педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради;

**Коновальчук І.І.**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**П 84** Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / колектив авторів, за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019 – 328 с.

**ISBN 978-617-7752-87-4**

У монографії представлено теоретико-методологічні та історико-педагогічні засади професіографічного підходу у системі вищої освіти, виокремлено професійно важливі якості педагога, обґрунтовано компетентнісні засади підготовки конкурентоспроможних фахівців, розкрито сутність професіографічного підходу до підготовки вчителя, представлено професіграму фахівця у сфері освіти дорослих, розроблено методичні основи запровадження професіографічного підходу у професійну діяльність.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

**УДК 378.14.032**

**ББК 74.03**

**ISBN 978-617-7752-87-4**

© Житомирський державний  
університет імені Івана Франка, 2019  
© О. О. Євенок, видання, 2019

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>13</b>
Дубасенюк О.А. Професіографічний підхід до підготовки педагога у вищій школі.....	13
Вознюк О. В. Аналіз системотвірних якостей учителя у контексті педагогічного ідеалу .....	40
Сидорчук Н.Г. Євроінтеграційний контекст професіографічного аналізу поняття «професійний потенціал» .....	70
Шанскова Т.І. Інтеграція професіографічного та компетентнісного підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у контексті ідей «Нової української школи» .....	84
Желанова В.В. Особистість майбутнього вчителя початкової школи: рефлексивний вимір.....	106
<b>РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....</b>	<b>125</b>
Антонова О. Є. Застосування професіографічного підходу до побудови моделі вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями.....	125
Мірошніченко О. А. Соціально значущі якості в структурі професіограми сучасного вчителя.....	149
Мороз М.О. Професіограма вчителя музики: науково- теоретичний підхід.....	175

Гусак В. М. Професіограма як основа вдосконалення професійної діяльності та розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах реалізації Концепції «Нової української школи».....	192
--	-----

## **РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ .....220**

Свиридюк В. В., Свиридюк В. З. Дотичні та протилежні аспекти креативності, девіантності і перфексionізму в практиці сучасної вищої школи.....	220
---	-----

Косигіна О.В. Розвиток здоров'язберезувальної компетентності науково-педагогічних працівників як необхідна умова ефективної освітньої взаємодії.....	252
--	-----

Самойленко О.А. Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині.....	270
--	-----

Яценко С.Л., Рожнова Г.П. Вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів в освітній системі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	295
---	-----

<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>319</b>
-----------------------	------------

<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>326</b>
-----------------------------------	------------

## **ВСТУП**

Стрімкі цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі з другої половини ХХ століття по теперішній час, пов'язані з формуванням постіндустріального суспільства. Сучасному суспільству необхідний новий тип конкурентоспроможної цілеспрямованої, творчої, відповідальної особистості.

У монографії представлено теоретичні та практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо використання професіографічного підходу у системі вищої освіти. Методологічна база дослідження характеризується різноманітними підходами. Підхід являє логіко-методологічні та методичні засади, що визначають способи вивчення досліджуваного об'єкта, виявлення основних завдань і методів дослідження. Вибрати науковий підхід – означає, забезпечити простір і напрями аналізу основних закономірностей визначеного об'єкта та засобів реалізації їх на практиці. Науковцями обґрунтовано наукові засади професіографічного підходу, особливості його впровадження у процес фахової підготовки майбутніх спеціалістів та запропоновано навчально-методичне забезпечення визначеного підходу у вищій та середній освіті.

У **першому розділі** розкрито теоретико-методологічні засади використання професіографічного підходу у системі педагогічної освіти. Професія – історично і культурно обумовлене суспільне явище, яке об'єктивно визначається досягнутим рівнем розподілу праці. Професіограма являє опис професійно важливих якостей, кваліфікаційних вимог, спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, медичних протипоказань, необхідних фахівцю для успішного виконання своєї діяльності. У дослідженні розкрито сутність професіографічного підходу, висвітлено тенденції та особливості реалізації окресленого підходу до педагогічної професії, етапи розробки професіограми вчителя, представлено різні підходи до професіограми сучасного вчителя. Здійснено аналіз системотвірних якостей учителя, наближених до педагогічного ідеалу. Досліджено євроінтеграційний контекст професіографічного аналізу поняття «професійний потенціал». Виявлено особливості

інтеграції професіографічного та компетентнісного підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у світлі концептуальних положень «Нової української школи».

О.А. Дубасенюк розглянуто особливості професіографічного підходу до підготовки педагога у вищій школі. Зазначено, що побудова професіограми включає наступні підходи: комплексний, аналітичний, психологічно-орієнтований; задачно-особистісний. Проаналізовано основні складові професіограми: трудограму, що розкриває собою опис праці в професії; психограму, яка включає характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери фахівця; акмеограму фахівця, в якій відображено індивідуальну «траєкторію» досягнень конкретним фахівцем вершин професіоналізму. Акцентовано увагу на підготовку інженерно-педагогічних та викладацьких кадрів.

Розкрито складові професіограми сучасного вчителя, розглянуто особливості реалізації професіографічного підходу до педагогічної професії, представлено індивідуальні освітньо-професійні програми педагога. Висвітлено професіограму креативного педагога, зокрема комплекс його якостей, когнітивний та процесуальний компоненти.

О.В. Вознюком здійснено аналіз системотвірних якостей учителя у контексті педагогічного ідеалу відповідно до змісту професійної діяльності сучасного фахівця та алгоритму опису професії. Обґрунтовано проблему співвідношення професійних, особистісних та громадянських якостей педагога, простежено генезу становлення педагогічних ідей розвитку людини в освітніх системах, виділено й проаналізовано різні аспекти педагогічного ідеалу. При цьому феномен педагога/вихователя розглянуто з позиції антропоморфного принципу та механізму розвитку і вдосконалення людей, як уособлення розвивального чинника соціоприродної реальності, транслятора соціокультурних цінностей і способів діяльності. Саме педагог бере участь у становленні та перетворенні людини у напрямі особистісного зростання, він покликаний спрямовувати й керувати процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, розкритті її духовного світу, у формуванні триєдиної сутності людини – гармонійної особистості, компетентного творчого фахівця, громадянина. У дослідженні педагог постає як довірена особа суспільства, якій держава довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє, людина, яка здійснює соціалізацію

вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою, характеризується підвищеним почуттям відповідальності, високим інтелектом, авторитетністю, такими рисами, як доброта, цілеспрямованість, любов до дітей.

Н.Г. Сидорчук представлено євроінтеграційний контекст професіографічного аналізу поняття «професійний потенціал», доповненого професіогенетичним підходом. Автором розглянуто феномен «потенціал» у єдності просторових та часових характеристик, що концентрує в собі одночасно три рівня зв'язків та відношень, які відображають минуле, сучасне і майбутнє. Проаналізовано особистісний потенціал людини як інтегральну характеристику рівня особистісної зрілості. При цьому сутністю особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу постає феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності залежно від зовнішніх і внутрішніх умов. На підставі вивчення літератури виділено основні складові особистісного потенціалу, пов'язаного з діяльністю людини: гносеологічний, аксіологічний, комунікативний, художній, професійний, духовний. Охарактеризовано професійний потенціал людини як складову особистісного потенціалу. Відтак, професійно-педагогічна підготовка, з позицій професіографічного підходу, являє собою сукупність дій, що забезпечують оволодіння майбутніми фахівцями діяльнісно-рольовими та особистісними характеристиками в сучасному світі.

Т. І. Шансковою законодавчо обґрунтовано основні вимоги до професії вчителя початкових класів на основі інтеграції професіографічного та компетентнісного підходів. Саме на них має спиратися професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до виконання трудових функцій та формування компетентностей, необхідних для успішної діяльності в сучасних умовах. З цією метою у закладах вищої освіти необхідно розробити навчально-методичний комплекс, що враховує соціальні запити до професійної діяльності вчителя початкових класів, зокрема провідні положення Концепції «Нової української школи», специфіку навчальних дисциплін, забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу. Зміст психолого-педагогічних дисциплін рекомендовано доповнити специфічним матеріалом, необхідним для діяльності вчителя Нової української

школи та поєднанням традиційних й інноваційних методів викладання, поєднання аудиторної та самостійної роботи.

В. В. Желановою розглянуто сутність, основні концептуальні ідеї й пріоритети рефлексивної парадигми освіти. У контексті цієї парадигми репрезентовано рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкової школи та її семантичні складники, а саме: поняття педагогічна рефлексія та професійна компетентність. Розкрито та проаналізовано структуру рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка ґрунтується на структурно-діяльнісному підході й певних типах рефлексії й відповідно містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти.

У **другому розділі** представлено професіографічну структуру сучасного вчителя. Зокрема, простежено тенденцію до розробки різних моделей фахівців, призначених для наочного й адекватного уявлення майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї. Професіограма розглянута як: науковий опис виду праці та необхідних якостей; система вимог до спеціаліста; ідеальна модель діяльності особистості; модель фахівців, за допомогою якої аналізуються їхні професійні характеристики, паспорт спеціаліста та його кваліфікаційна характеристика; узагальнена й інваріантна характеристики; науково обґрунтовані норми і вимоги професії. Проаналізовано соціально значущі якості в структурі професіограми сучасного вчителя. Також запропоновано професіограму вчителя музики. Виявлено, що важливим показником професійності вчителя музики є інтеграційна ознака, оскільки вона ґрунтується на глибоких знаннях національних та світових культурних цінностей та надбань. Це дає змогу усвідомити інтеграційні властивості знань у сфері мистецтва. Розглянуто професіограму як основу вдосконалення професійної діяльності та розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах реалізації концепції «Нової української школи».

О.Є.Антоною на основі професіографічного підходу розроблено систему вимог до вчителя, здатного до розвитку обдарованості учнів, яка передбачає наявність у нього системи професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знань, умінь, навичок, набутого досвіду та особистісних якостей, які забезпечують його ефективну взаємодію з обдарованими



школярами. Згідно цього підходу до структури професіограми вчителя, здатного до розвитку обдарованості учнів, дослідником віднесено та проаналізовано ціле-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний блоки.

О.А. Мірошніченко індикатором соціальної орієнтації особистості вчителя в суспільстві визначено його професійну орієнтацію: вибір професії в системі «людина – людина», що передбачає «занурення» педагога як у свою професійну діяльність, так і всебічну обізнаність у суспільних проблемах сьогодення. Доведено, що соціальна орієнтація взаємодіє з орієнтацією професійною. Проаналізовано систему соціально значущих та професійно значущих якостей особистості вчителя. Вивчено стан сформованості професійно значущих якостей на основі проведеного порівняльного дослідження серед учителів, студентів – майбутніх педагогів Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2001-2019 роках. Серед домінуючих якостей визначено – професіоналізм, любов до дітей, висока моральність.

М.О. Мороз запропоновано професіограму вчителя музики, що включає основні сторони процесу становлення особистості педагога. Важливо розвинути його професійно значимі особистісні якості, оскільки вони характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, що значною мірою впливає на процес і результат педагогічної діяльності та формування індивідуального стилю педагога. Дослідником проаналізовано рівень сформованих професійних якостей фахівця (спеціальних та загально-педагогічних), способи їхньої реалізації у практичній діяльності, рівень наукового зростання а також готовність учителя до подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

В. М. Гусак розглянуто особливості розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах реалізації Концепції «Нової української школи». На цій основі представлено професіограму як основу вдосконалення професійної діяльності педагога-організатора. У дослідженні обґрунтовано основні засади професіографічного підходу. Проаналізовано зміст поняття «професіограма», його тлумачення в роботах вітчизняних та зарубіжних учених, методика її розроблення, ключові характеристики та складові компоненти. Окреслено основні принципи побудови, а саме: комплексності, типізації, диференціації, реальності та

перспективності, надійності, науковості, етичності, системної детермінації, конкретності, цілісності, діяльнісного опосередкування. Професіограма педагога-організатора як фахівця в галузі освіти містить розгорнутий перелік умов й характеристик трудової діяльності в професії, її окремих вимог і професійно-важливих якостей необхідних та достатніх для забезпечення якості професійної діяльності.

У **третьому розділі** обґрунтовано практичні аспекти впровадження професіографічного підходу в освітню галузь. Проаналізовано дотичні та протилежні аспекти креативності, девіантності і перфексionізму в практиці сучасної вищої школи відповідно до сучасних вимог. Всебічно розглянуто проблему збереження та зміцнення професійного здоров'я викладачів вишів, зокрема проаналізовано явище професійної деформації, що впливає на здатність до адаптації та рівень компетентності і професійності педагогів. Простежено тенденції й особливості підготовки педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині, що вкрай важливо в сучасному мінливому світі. В історико-педагогічному контексті виокремлено вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів в освітній системі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), що дало змогу виділити певні пріоритети та зміст професійної підготовки фахівців цієї галузі.

В. З. Свиридюком, В. В. Свиридюком, проаналізовано провідні аспекти креативності, девіантності і перфексionізму в практиці вишів. Відповідно до концепції підготовки конкурентоздатного фахівця у галузі вищої освіти відбувається активний пошук нових підходів до навчання, основними характеристиками яких є креативність, перфексionізм та інтелектуальна гнучкість, що балансують на межі девіантності. Проведено якісний аналіз різних аспектів виділених характеристик у праксіології вищої освіти. Виокремлені поняття мають складну біполярну структуру та властивість до відтворення залежно від етапності розвитку суспільства: стабільність, застій, кризу, революцію, реакцію і знову стабільність тощо. Виявлено, що девіантність закономірно збільшується в суспільствах, що переживають трансформацію. Кількісні параметри у найбільш загальному вигляді відповідають правилу Парето. Дослідниками доведено: усвідомлення власних і тих, що панують у суспільстві,

ментальних і поведінкових моделей призводить до виявлення чинників, які обмежують фахівців у досягненні більш високих цілей і заважають побачити нові можливості і перспективи. В умовах самої жорсткої конкуренції врешті-решт перемагає завжди той, хто витративши розумний (оптимальний) мінімум зусиль (20%), отримує 80% можливого позитивного ефекту.

О. В. Косигіною розглянуто актуальна в сучасній психології, педагогії вищої школи та андрагогії проблема збереження та зміцнення професійного здоров'я викладачів вишів. Явище професійної деформації представлено як багаторівневий процес, що негативно впливає на здатність до адаптації та рівень компетентності і професійності викладача вищої школи. Проаналізовано сучасні дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців щодо специфіки професійної деформації у педагогів, обґрунтовано систему профілактики соматичних та психічних розладів серед викладачів закладів вищої школи.

О. А. Самойленко досліджено підготовку педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині. Доведено, що сучасний стан розвитку суспільства потребує посилення уваги до дорослого як суб'єкта освітнього процесу. Виявлено, що за життя доросла людина може змінювати до п'яти разів сферу професійної діяльності, зазнавати мінімум трьох життєвих криз, включатися у самонавчання вже у поважному віці. Цей процес потребує допомоги, підтримки та координації з боку іншого, компетентного, дорослого. Таким фахівцем постає андрагог, здатний порадити, проконсультувати, запропонувати вихід із ситуації. У співпраці з дорослим, спираючись на його особистий досвід, андрагог спроможний створити нове смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і особистісному аспектах. Тому важливою є належна підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих з переважанням андрагогічної складової, на засадах компетентнісного підходу.

С.Л. Яценко, Г.П. Рожною в історико-педагогічному контексті проаналізовано вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів в освітній системі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Виокремлені вимоги до підготовки майбутніх журналістів у визначений хронологічний період розглянуто у межах обґрунтованих наукових підходів, що дозволило виділити певні

аспекти цілей, пріоритетів та змісту професійної підготовки журналістів у закладах вищої освіти.

На цій основі виявлено суттєві зміни і трансформації наукових розвідок, які здійснюються на сучасному етапі розвитку науки і техніки. Все більшого значення набувають професіографічні системні дослідження, що визначають принципи нового напрямку – професеології. Охарактеризовано моделі професіограми різних типів, наведено приклади досліджень професіографічного підходу в педагогіці, визначено перспективи досліджень у теорії та методиці професійної освіти.

Таким чином, монографія продовжує серію публікацій науковців Житомирської науково-педагогічної школи, які відображають результати багаторічних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів/фахівців, що містять сучасні концептуальні підходи у контексті професіографічного підходу та шляхи їх реалізації у практичній педагогічній діяльності. Запропоновані концептуальні положення сприяють посиленню професіологізації освітнього процесу у вищій та середній школі, що значно підвищує рівень підготовки сучасного фахівця, сприяє його особистісному та професійному зростанню.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

Дубасенюк О.А.  
доктор педагогічних наук, професор,  
почесний академік НАПН України

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Дубасенюк О.А.**

### **ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Однією з актуальних проблем вищої школи згідно Концепції розвитку педагогічної освіти є проблема підвищення професіоналізму/кваліфікації фахівців, що визначає інноваційну підготовку сучасної генерації спеціалістів. Останнє передбачає виділення провідних концептуальних ідей, які виконують систематизуючу роль відносно дослідницького матеріалу.

#### ***Загальні концептуальні положення щодо професіографічного підходу у вищій школі***

Концептуальність передбачає системність і чіткість викладу, ієрархічність побудови визначеної структури. Важливо розкрити змістові принципи концептуальності: відповідність сучасних вимог до вищої школи, що відображено у наукових публікаціях законодавчих документах; повнота передбаченого змісту професійної підготовки студентів закладів вищої освіти; спрямованість навчання на розвиток творчого мислення; формування методологічної культури, що дає змогу майбутнім фахівцям перейти від змістово-відображувального способу отримання наукових знань до діяльнісно-конструктивного [18, с. 170].

Методологічна база дослідження, перш за все, характеризується

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

різноманітними підходами. Підхід – це логіко-методологічні та методичні засади, що визначають способи розчленування досліджуваного об'єкта, виявлення основних завдань і методів дослідження. Вибрати науковий підхід – означає, забезпечити простір і напрями вивчення основних закономірностей досліджуваного об'єкта, і засобів реалізації їх на практиці.

До таких важливих методологічних підходів відносимо професіографічний підхід у системі вищої школи. Проаналізуємо базові поняття цієї дослідницької сфери.

Професія як відомо, історично і культурно обумовлене суспільне явище, яке об'єктивно визначається досягнутим рівнем розподілу праці. Це комплекс систематичних знань, умінь та навичок, здібностей і переконань людини, що постає передумовою до виконання кваліфікованої праці.

*Професія* набувається у формі систематичного навчання, удосконалюється через підвищення кваліфікації і набуття виробничого досвіду, визнається через атестацію і закріплюється державним сертифікатом. Водночас професія є способом вираження людської сутності і засобом, що задовольняє її матеріальні і культурні потреби. З погляду Е. М. Каліцького, діяльність людей є професійною якщо:

- 1) включає інтелектуальні операції,
- 2) ґрунтується на наукових знаннях і навчанні (самонавчанні);
- 3) використовується в чітко визначених соціальних цілях і спрямована на суспільний розвиток;
- 4) передбачає високу ступінь автономності як для людини, так і для групи людей, що репрезентують дану професію;
- 5) існує наявність високої ступені відповідальності за свої дії і судження, що відображають внутрішню сферу професійної автономії [6].

У межах *професеології*, на думку Н.Г. Ничкало, досліджуються наступні проблеми: професійний розвиток людини; професійний розвиток дітей, молоді і дорослих; умови, процеси, результати і механізми професійного розвитку людини на різних вікових етапах. Завдання професеології: обґрунтувати теоретичні засади її розвитку як науки про професійний розвиток людини [17, с. 346].

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

*Професіограма* – науково-обґрунтовані норми і вимоги професії до різних видів професійної діяльності і якостей особистості фахівця, які дозволяють йому виконувати вимоги роботи отримувати необхідний для суспільства продукт і створюють умови для розвитку особистості працівника. Отже, *професіограма* являє опис професійно важливих якостей, кваліфікаційних вимог, спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, медичних протипоказань, необхідних фахівцю для успішного виконання своєї діяльності [18, с. 106].

Науковці виділяють наступні підходи до побудови професіограми [29]:

1) комплексний, що включає мету і предмет діяльності, засоби, умови й організацію праці, вплив на працівника і важливість для працівника;

2) аналітичний – передбачає опис об'єктивних характеристик професійної та психологічної діяльності й діяльнісно важливих якостей;

3) психологічно-орієнтований – представляє зовнішню (фото робочого дня, хронометраж, опис робочого місця, типових помилок) і внутрішню (реакція людини, її спрямованість, здібності, її досвід, темперамент і характер, психічні стани і психічні процеси, характеристики праці);

4) задачно-особистісний описує основні завдання, які вирішуються і які визначаються водночас з професійними й особистості якостями.

На наш погляд, задачний підхід має розглядатися окремо, оскільки має спрямовувати особистість на творче вирішення різноманітних пізнавальних і життєвих ситуацій, ураховуючи позицію відомих учених відносно того, що професійна діяльність являє собою множину професійно орієнтованих задач [5].

До основних частин професіограми віднесено: *трудограму*, що розкриває собою опис праці в професії. Виокремлено її основні компоненти: призначення професії, її ролі в суспільстві; поширеність професії; представлення предмета праці в цій професії; перелік необхідних професійних знань; опис діяльності, дій, прийомів, умінь, способів роботи, технологій і техніки, вживаної для успішного досягнення результату; опис засобів праці, які людина використовує для впливу на предмет своєї праці; опис умов праці; організацію й

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

кооперацію праці (форми спільної і групової діяльності, притаманні конкретній професії), характеристику продукту праці (або його результату); перелік можливих рівнів професіоналізму і кваліфікаційних розрядів у професії, яка вивчається; категорій та їх оплати; права і обов'язки представника конкретної професії; характеристику позитивного впливу даної професії на людину, що включає насамперед опис можливостей особистісного зростання фахівця у цій професії; характеристику негативних сторін професії, як психологічних (професійна деформація особистості, можливі моральні втрати, стресові ситуації), так і фізичні (пов'язані з умовами роботи) [29].

*Психограма* включає: характеристики мотиваційної, волевої, емоційної сфери фахівця – мотиви, домагання, емоції, радість; характеристики операціональної сфери фахівця – знання, дії, здібності, саморозвиток, протипоказання, лінії професійного зростання.

В останні роки вченими розробляється *акмеограма фахівця*, в якій відображена індивідуальна «траєкторія» досягнення конкретного фахівця вершин професіоналізму, програма переходу з одного рівня професіоналізму до іншого, більш високого. Акмеограма включає засоби просування фахівця до професіоналізму, до досягнення ним свого професійного акме, а також засоби самоконтролю за цим рухом. Акмеограму фахівця доцільно співвіднести з його професіограмою, яка відображає соціальні вимоги до професійної діяльності й особистості фахівця.

Оскільки акмеограма фахівця визначає шляхи його досягнення більш високих рівнів професіоналізму, то акмеограма може вміщувати в свою структуру завдання професійного самовдосконалення особистості, способи і прийоми оволодіння більш досконалим рівнем професіоналізму, терміни досягнення нових, більш високих результатів професійної майстерності [19, с.78].

У контексті професіографічного підходу варто розглянути компоненти системи професійної придатності, які вміщують:

- 1) громадянські якості – моральне обличчя людини як члена суспільства;
- 2) ставлення до праці, професії, інтереси і схильності;



3) дієздатність: фізична (стан здоров'я, сила, витривалість тощо) і розумова (інтелектуальні здібності, гнучкість психіки, самоконтроль, ініціативність та ін.);

4) окремі, часткові, спеціальні здібності – такі особисті якості, які важливі для даної роботи, професії;

5) уміння, навички, знання, досвід [29].

Важливу роль відіграє професійна спрямованість як система емоційно-ціннісних відносин людини до світу, яка створює відповідну ієрархічну структуру діяльності і спонукає її до реалізації в професійній діяльності. Професійний інтерес – це складний комплекс психічних властивостей і станів, який проявляється у вибірковій активності в процесі виконання професійної діяльності. Виділяють ступені професійної придатності: 1) непридатність – відхилення у стані здоров'я несумісні з роботою в цій області; 2) придатність до професії – визначається відсутністю протипоказань до цього виду діяльності; 3) відповідність певній галузі діяльності – коли є деякі особисті якості, які відповідають професії; 4) покликання – вищий ступінь професійної придатності, яка характеризується безсумнівними ознаками відповідності професії у всіх її елементах.

До передумов успішного формування професійної придатності віднесено: успішність професіоналізації, що визначається ступенем відповідності властивостей особистості вимогам професії; професійний розвиток відбувається впродовж усього життя людини нерівномірно і різночасно; більшість професійно важливих якостей розвивається в процесі навчання і професійної діяльності [29].

### ***Особливості реалізації професіографічного підходу до педагогічної професії***

Визначимо сутність поняття «учитель, який якісно виконує свою професійну діяльність». Найбільш наближене до нашого розуміння поняття, яке сформульоване американськими дослідниками Л. Капланом та У. Оуінгзом. Воно розглядається у двох аспектах: насамперед підготовки вчителя та його практичної діяльності. Перший з них стосується «вхідних ресурсів», які вчитель приносить з собою до школи: його соціальне походження; розумові здібності, професійна підготовка, предмет спеціалізації у закладі вищої освіти,

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

рівень результатів за тестами здібностей та професійних екзаменів, освітній сертифікат та професійна ліцензія, попередній досвід професійної діяльності. Другий аспект розгляду стосується якості викладання, тобто всього того, що робить учитель для забезпечення успішності навчального процесу. Якість викладання визначається такими вміннями, як створення позитивного навчального середовища в класі, правильний вибір навчальних цілей та інструментів оцінки знань, застосування релевантного змісту навчання й особливостям учнів методик та форм організації навчального процесу, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу на більш високому якісному рівні [28]. Позиція Л. Каплана та У. Оуінгза співпадає з основними ідеями дослідження Дж. Кінга Райса, який виокремив 5 категорій вимірних індикаторів якості професійної діяльності вчителя: його досвід; програми підготовки вчителя; освітній сертифікат; напрям роботи вчителя, спеціалізація у предметній площині викладання; тестування Jennifer King Rice.

Відтак, учитель, що якісно і творчо виконує свої професійні обов'язки – ключ до реалізації високих стандартів, на які акцентується увага у шкільних системах розвинених країн.

В останні роки досить високі вимоги ставляться до сучасного вчителя в розвинених країнах, досвід вальдорфських шкіл (Фінляндія, Сінгапур, Швеція та ін.), оскільки саме від учителя залежить рівень розвитку суспільства та його громадян. Випадкові люди не можуть якісно навчати дітей. Висловлюється думка, що ключ до розв'язання багатьох проблем – це наявність у державі висококваліфікованих учителів, які вміють навчати, виховувати в учнів інтерес до пізнання, розвивати творче ставлення до дійсності. Так, у Фінляндії можуть отримати педагогічну професію лише 6% абітурієнтів, які вступають в університет. У таких випускників має бути сформований високий рівень професіоналізму.

### ***Етапи розробки професіограми вчителя***

Спроба розробити перелік особистісних і професійних якостей учителя має давню історію. К.Д. Ушинський підкреслював, що «в кожному наставнику, а особливо в тих наставників, які призначаються для нижчих училищ і народних шкіл, важливе не

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

тільки вміння викладати, але також характер, моральність і переконання.

Розвиток професіографічного підходу характеризується певними етапами і відповідними тенденціями [4].

У 20-ті роки ХХ ст. професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя. Серед проведених досліджень того періоду виділяються наукові розробки М. Гармсен, Т.Х. Маркарьяна, М. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти визначеної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи; орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (М.М. Рубінштейн).

У 30-ті роки ХХ ст. здійснюється порівняльна оцінка педагогічної діяльності вчителів різного рівня майстерності. Виділяються інваріантні властивості у структурі особистості вчителя, що впливають на результати його праці. При визначенні вимог до вчителя використовувалася їхня особистісна оцінка й самооцінка ролі окремих психологічних властивостей в успішному виконанні поставлених педагогом завдань (Г.С. Прозоров, М.Д. Левітов). Такий підхід до складання професіограми праці вчителя у той період був прогресивним, оскільки він створював загальне уявлення про ефективну діяльність учителя-майстра і тим самим допомагав окреслити шляхи підготовки вчителя в системі педагогічної освіти. Проте це були лише перші кроки до вирішення означеної проблеми. Новою віхою в цьому напрямі стала розробка методологічних основ психолого-педагогічних наук, зокрема, утвердження її провідних принципів: детермінізму, єдності свідомості і діяльності, принципу психічного розвитку суб'єкта в діяльності. Останнє сприяло розробці психологічної структури професійної діяльності.

Дослідники 30-х років (І.К. Чугуєв, М.В. Соколов, М.М. Пістрак, М.Д. Левітов, Г.С. Прозоров) вважали, що професійна майстерність учителя-вихователя формується в процесі копіткої

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

тривалої діяльності, під час якої педагогічні і методичні знання, уміння доводяться до високого ступеня досконалості.

У цей період з'являються роботи С.Т. Шацького, П.П. Блонського, в яких представлена педагогічна і просвітницька діяльність відомих педагогів, які постають високим взірцем виховної майстерності. Водночас закладається підґрунтя професійної виховної діяльності, які створює педагогічна практика і теорія видатного педагога А.С. Макаренка, який детально дослідив особливості виховної праці вчителя, зокрема, її діалектичний, динамічний, багатфакторний характер [13].

50-ті роки ХХ ст. характеризуються посиленням уваги до досліджень, в яких вивчаються питання педагогічної діяльності та педагогічної майстерності. Серед них – праці І.А. Каірова, Г.Е. Жураковського, Ф.Н. Гоноболіна, З.Ф. Єфіменко, Л.О. Занкова, Д.Ф. Самуйленкова. Більшість авторів розглядають майстерність педагога як результативну характеристику його діяльності. Увага акцентується на розвиток різноманітних педагогічних умінь (мовленнєвих, організаторських, комунікативних, дослідницьких), а також засобів виховного впливу вчителя на учнів, які мають бути настільки досконалими і дійовими, щоб вони могли нейтралізувати або зовсім запобігти будь-якому шкідливому впливу. Саме тому педагог повинен помічати навіть малопомітні дії та вчинки вихованців.

У цей період формуються різні погляди щодо структури педагогічної діяльності, яка характеризується за допомогою таких понять як «мета», «засоби», «дія», «компонент», «чинник», «умова», «уміння», «результат», «критерії», «ефективність». До критеріїв педагогічної майстерності відносили у більшості випадків високий рівень освітньо-виховної роботи, результативність діяльності вчителя, глибокі та ґрунтовні знання, переконання учнів, їх готовність до вибору професії, трудової діяльності. Отже, дослідники не дотримувалися єдиної системи понять, користувалися неоднозначними термінами, що ускладнювало вирішення означеної проблеми з наукових позицій. Проте вже в цей період було визначено складність, багатогранність поняття «педагогічна діяльність».

У 60-70 роки ХХ ст. виникають системні уявлення про педагогічну діяльність у роботах Б.Н. Мітюрова, Ф.Н. Гоноболіна,

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

І.Є. Синиці, Є.Г. Костяшкіна, Н.В. Кузьміної, Д.Ф. Самуйленкова. В них обґрунтовується ідея цілісності діяльності педагога, яка розглядається у єдності її мети, умов, засобів, результатів. Виникає потреба у вивченні об'єктивних закономірностей освітньо-виховного процесу, без знання яких неможливо досягнути ефективності у цій сфері. Водночас у публікаціях того періоду простежується думка про важливість розвитку природних задатків учителя, на основі яких формуються його педагогічні здібності. Зокрема, Н.В. Кузьміна, спираючись на наукові доробки Б.М. Теплова, К.К. Платонова, В.А. Крутецького, М.Д. Левітова, Ф.Н. Гоноволіна щодо педагогічних здібностей, дійшла висновку, що їх структура включає такі компоненти: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [9, с. 57-59]. З'являються роботи, в яких характеризуються окремі елементи визначених здібностей. Так, Л.І. Уманським [23] досліджувалися організаторські здібності та їх властивості: практичний розум, емпатійність, тактовність, ініціативність, вибагливість та інші. У цей період науковці (Д.Ф. Самуйленків, Н.Д. Левітов, О.І. Щербаков, Б.Н. Мітюров, Т.Є. Коннікова) доводять, що діяльність педагога повинна мати цілеспрямований, систематизований, конструктивний, стимулюючий, гуманістичний характер. Т.Є. Коннікова передусім виокремлює риси, притаманні праці педагога-майстра: організованість, динамічність, творчість, чутливість, різнобічність, методична «освіченість».

Для характеристики педагогічної діяльності вчені використовують різноманітну термінологію: «праця», «активність», «поведінка», «елементи», «операції», «компоненти», «дії» як складники її структури. Крім того, виділяють психологічні властивості особистості вчителя. І.Є. Синиця підкреслює важливість вироблення педагогічного такту, що базується на комунікативних здібностях учителя. Д.Ф. Ніколенко до «профільюючих» рис педагога відносить освіченість, вихованість, працелюбність, психологічну готовність до освітньої діяльності, розсудливість, спостережливість, ініціативність, переконаність. У публікаціях цього періоду подається різнобічна характеристика діяльності вчителів різного рівня майстерності (С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько). З'являються дослідження, в яких більш адекватно і конструктивно описується педагогічна діяльність. Науковцями розглядаються психологічна

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

структура діяльності вчителя (Н.В. Кузьміна), соціально-психологічні основи вдосконалення діяльності вихователя (А.О. Деркач), питання професійної придатності майбутнього вчителя (Р.Г. Хмелюк, Т.О. Вороб'йова, Н.Д. Хмель) та інші.

Значний внесок у розробку проблеми, що досліджується, здійснив вітчизняний психолог і педагог Г.С. Костюк [7, с. 113]. Він у результаті багаторічної роботи виявив закономірності психічного розвитку особистості та його взаємозв'язку з процесами виховання і навчання. Г.С. Костюк підтримав перспективний напрям педагогічної науки, відповідно до якого діяльність суб'єкта розглядається як системи процесів вирішення різноманітних задач. Учений радив учителям розвивати культуру спостережливості, учитися робити об'єктивний аналіз та оцінку діяльності учнів.

Ідеї, висунуті Г.С. Костюком, актуальні й сьогодні. Українські послідовники видатного вченого успішно розробляють проблеми формування особистості (П.Р. Чамата, П.Г. Саприкін, Т.В. Рубцова, О.І. Жаворонко, В.К. Котирло), психології праці та трудового навчання (Є.О. Мілерян, В.В. Містюк, В.О. Моляко, Б.О. Федоришин), психології праці вчителя (Д.Ф. Ніколенко), теорії задач (Г.О. Балл) та ін., що становлять ґрунтовну базу для нашого дослідження.

Принципове значення для розуміння природи педагогічної діяльності мала концепція Н.В. Кузьміної [12], яка розглядає психологічну структуру педагогічної діяльності як систему і послідовність дій, що спрямовані на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач. Досліджувана діяльність, з погляду вченої, включає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти. Кожен із названих компонентів передбачає сформованість певної групи педагогічних умінь.

Функціональним підходом відрізняється дослідження О.І. Щербакова, який розкриває психологічну структуру професійної діяльності вчителя за допомогою її основних функцій: інформаційної, мобілізуючої, розвивальної, орієнтаційної, дослідницької. На думку вченого, окреслені функції водночас розкривають і ті вимоги, які пред'являє діяльність педагога до його професійних властивостей [27, с.15].

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

На думку В.О. Сластьоніна, педагогічна діяльність складається із операцій (процесів) та дій як єдність мети і змісту. Педагогічною дією може бути, наприклад, урок або його частина чи ряд уроків, виховних заходів. Зазначається також, що за своєю природою діяльність педагога-вихователя є ніщо інше як процес розв'язання незліченої множини типових і оригінальних педагогічних задач різних класів і рівнів [20, с. 26]. Педагогічна діяльність аналізується і з позиції теорії управління, В.О. Сластьонін вважає, що розв'язання педагогічної задачі проходить ряд етапів: аналіз, проектування і планування педагогічних дій, конструювання, регулювання та корегування педагогічного процесу, оцінка отриманих результатів. Учений розробив професіограму вчителя як систему вимог до фахівця, що реалізується в його професійній діяльності [20, с. 34].

80-90 роки ХХ ст. відзначаються широким упровадженням системного підходу до розробки проблеми професійної діяльності. Серед багатьох наукових досліджень варто відмітити доцільність розробки спеціальних моделей педагогічної діяльності, зокрема, моделі, розробленої Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем і теорії задач [8; 9; 10; 11]. Істотна система містить структурні і функціональні компоненти. У результаті багаторічного дослідження доведено, що таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і зворотними зв'язками. Функціональні елементи розкривають динамічний характер окресленої системи. Модель педагогічної діяльності Н.В. Кузьміної має певні переваги, оскільки вона враховує двобічний характер діяльності педагога, що будується за законами спілкування. Ідеї Н.В. Кузьміної у подальшому були розвинуті її послідовниками в процесі дослідження проблем професійної підготовки вчителя (А.П. Акімова, В.П. Бедерханова, А.О. Деркач, Ю.Г. Кузнєцов, З.Ф. Леонова, Л.І. Кримська та ін.).

А.К. Маркова досліджує проблеми психології професіоналізму. Учена розробила психологічну концепцію професіоналізму. Уперше в систематичному зведеному вигляді описані психологічні критерії, рівні, етапи, шаблі просування людини праці до професіоналізму, види професійної діяльності [14]. В.Д. Шадріков вивчає проблеми

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

системогенеза професійної діяльності. Науковцем введено поняття психологічної системи діяльності, виділено основні компоненти її структури, розкрито їх зміст і закономірності формування і функціонування. Проаналізовано психологічну сутність освоєння професії, основні рівні і схеми досліджуваного феномену [25].

У межах педагогічного напрямку розглядалися особливості ієрархічної структури, генезис і розвиток, цілі та результати педагогічних систем (І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич, В.Г. Кузь, М.В. Кухарєв, В.А. Семиченко, Г.І. Хозяїнов); аналізувався технологічний підхід до педагогічного процесу (В.П. Беспалько, В.І. Бондар, І.С. Дмитрик, О.Г. Мороз).

Досить активно в останні десятиліття досліджується проблема становлення особистості вчителя національної школи. Зазначається, що діяльність учителя як носія культурно-національних традицій повинна уособлювати національний ідеал інноваційної людини. Учені-дослідники З.П. Васильцова, Г.М. Волков, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович акцентують увагу саме на такому підході: сучасний педагог має втілювати в собі типові риси рідного народу: національний спосіб мислення і світогляд, його менталітет, характер, глибоку людяність, народну мудрість, духовність.

Провідним компонентом педагогічної діяльності є зміст педагогічної освіти, в якому втілений предметний та технологічний аспекти підготовки майбутніх учителів. Тому все більше уваги, особливо у педагогіці вищої школи приділяється розробці моделей фахівців, які за своєю суттю постають як професіограми. У роботах Ю.П. Азарова, Є.І. Антипової, М.І. Болдирєва, І.Д. Дємакової, О.І. Кочетова, М.І. Шиловой, Н.Є. Щуркової, В.О. Сластьоніна та ін. аналізуються професійні характеристики вчителя: сфера освітньо-виховної діяльності, предмети і засоби праці, професійно-педагогічні задачі і дії по їх розв'язанню, відповідні педагогічні вміння. Розглядаються суспільні, соціокультурні, психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога. Зокрема, М.І. Шилова [26] виділяє такі з них: моральні якості, педагогічний такт, професійний обов'язок, дидактичні здібності, педагогічне мислення, організаторську діяльність, уміння.



*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

Майстерність педагога як вихователя ґрунтується на основі знання законів виховання, які він неперервно реалізує в освітньо-виховному процесі з учнями (Ю.П. Азаров). Уміння педагога-майстра мають відображати результати засвоєння варіативних способів педагогічної роботи. Підкреслюється творчий характер педагогічної діяльності, пов'язаний з її суперечливим, динамічним характером, проте творчість не можна уявляти як стихійний, некерований процес. Саме творчий пошук призводить до створення стандартів-алгоритмів, в якому оптимально використовуються раніше визначені варіанти дій. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічних явищ [1, с. 416].

На жаль, у моделях фахівців, як і взагалі у більшості праць професіографічного і професіопедагогічного напрямку, опис технологічної сторони не доводиться до рівня алгоритмів і алгоритмічних структур, навіть там, де це очевидне, конче потрібне і можливе. Це позбавляє моделі фахівців необхідної повноти і конструктивності.

Ученими розробляються різні аспекти проблеми вдосконалення діяльності педагога: концепції педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.А. Лавриненко, В.М. Гриньова, Л.І. Рувінський, Н.М. Тарасевич, В.О. Сластьонін, Л.В. Чумак), ідеї загальнопедагогічної підготовки (О.А. Абдулліна, В.П. Белозерцев, Л.Ф. Спирін, М.Д. Ярмаченко, О.Г. Мороз), професійного самовиховання (С.Б. Єлканов, В.А. Кан-Калік), розвитку педагогічної техніки (Л.І. Рувінський, В.А. Кан-Калік, Н.М. Тарасевич, В.М. Миндикану, Ю.П. Азаров), педагогічної взаємодії (Л.В. Кондрашова, О.О. Леонт'єв, А.М. Бойко, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська). З'являються роботи, в яких висвітлюються проблеми професійної адаптації молодих учителів до педагогічної діяльності (Ю.Л. Львова, С.Г. Вершловський, Т.І. Гриб, В.Ю. Кричевський, Ю.М. Кулюткін, Г.М. Логуненко, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко).

Дослідження цієї проблеми пов'язано із аналізом і такої важливої сфери як професійна освіта. Так, академік Н.Г. Ничкало зазначає, що нова соціально-економічна ситуація в Україні потребує здійснення державної політики в галузі професійної освіти, посилення ролі теоретичного знання, гуманізації та гуманітаризації

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

освіти, науково-методичного забезпечення цього процесу [15]. Важливі зміни в розвитку світової науки (інформаційна революція, "мекатронна" революція, революційні зміни в таких галузях як матеріалознавство, оптика, біотехнологія, енергетика та засвоєння світового океану і космічного простору) вносять значні перетворення до змісту освіти, підготовки молоді до праці в нових умовах.

На думку Н.Г. Ничкало, «подальший розвиток професійної школи України залежатиме від того, як вона буде інтегрована в міждержавну систему освіти» [15, с. 54]. Науково-технічний прогрес ставить нові вимоги не тільки до рівня кваліфікації трудівника, але й до професійної компетентності викладача. Проголошене гуманістичне спрямування освітнього процесу у професійній школі покликане утверджувати людину як найвищу соціальну цінність. Теоретичною основою досліджень професійної педагогіки становлять роботи С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, Є.О. Клімова, Н.Д. Крюкова, Н.В. Кузьміної, Б.Ф. Ломова, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорової, В.Д. Шадрікова, В.В. Шапкіна та ін. Вони базуються на основі особистісного, діяльнісного, цілісного підходів, використання загальнонаукових концепцій інтеграції, диференціації науки, виробництва й освіти у напрямі їх демократизації і гуманізації.

Серед основних завдань підвищення якості професійної освіти С.Я. Батишев називає проблему підготовки інженерно-педагогічних та викладацьких кадрів [2, с. 27], а також посилення взаємозв'язку загальної і професійної освіти. Час істотних економічних перетворень в умовах переходу до ринкових відносин вимагає створення сприятливого середовища для підготовки робітничих кадрів широкого профілю і високої кваліфікації. Тому, на думку С.Я. Батишева, прогностична модель робітника широкого профілю включає в свою структуру характеристику галузі та перспективи її розвитку: вимоги до рівня соціальної, моральної і світоглядної підготовки; вимоги до професійно-технічної підготовки. Інноваційна модель створює базу для оновлення завдань, форм та методів професійної підготовки сучасного фахівця і спрямовує зусилля викладачів на ефективне розв'язання освітніх проблем.

### ***Професіограма сучасного вчителя***

У свій час видатний педагог В. О. Сухомлинський зазначав: учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує у дитині жагу знань, повагу до науки, культури, освіти. Професіограма вчителя передбачає виокремлення якостей особистості педагога, знання та педагогічні вміння.

Проаналізуємо більш детально професіограму сучасного вчителя **Якості особистості** (М.Д. Кас'яненко) [19].

*Суспільної спрямованості:* науковий світогляд, потреби інноваційної /сучасної людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя; педагогічна культура та етика, розвиток педагогічних здібностей, професіоналізму, майстерності, загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до професіоналізму; загальна ерудиція, начитаність.

*Професійно-педагогічної спрямованості:* компетентність; освіченість, захопленість професією; висока професійна працездатність; розвинені педагогічні здібності, любов до дітей, гуманне ставлення до них; інтерес до педагогічної діяльності; уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, людяність, чуйність, щирість; самокритичність, скромність, самооцінка; винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях; педагогічна уява, оптимізм; комунікативність, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

### ***Вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя***

**Знання:** основ методології педагогіки; законодавчих документів у сфері освіти і виховання; теорії та методики освіти; теорії і методики виховання; основ педагогіки партнерства; індивідуально-психологічних особливостей особистості на різних вікових етапах; анатоμο-фізіологічні та гігієнічні; методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими і молодіжними колективами; змісту і методів

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

роботи з батьками та громадськістю; політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури, самоорганізації праці вчителя.

**Уміння і навички** [19, с. 97-98 ].

*Гностичні вміння:* аналізувати соціальну роль, функціональні обов'язки вчителя; осмислювати специфіку вчительської професії; вивчати й аналізувати психолого-педагогічну літературу, сучасні концепції щодо проблеми професійної діяльності вчителя, володіти високою культурою пізнавальної діяльності,

*Проектувальні вміння:* виділяти провідні цілі та завдання вчительської професії; осмислювати перспективи розвитку вчительської професії; проектувати систему перспективних ліній щодо розвитку окремої особистості та колективу; намічати індивідуальну програму навчання та виховання учня; прогнозувати, які слід використовувати засоби і методи роботи; прогнозувати навчальну діяльність та поведінку учнів в умовах творчої самостійності кожного; проектувати розвиток творчого колективу та регулювання цим процесом; прогнозувати окремі компоненти змісту, форм і методів педагогічного процесу; моделювати елементи навчальної роботи вчителя; проектувати форми та методи власної самовиховної, самоосвітньої роботи.

*Конструктивні вміння:* планувати навчально-пізнавальний діяльність учнів, планувати спільно з учнями виховний процес; відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмовий матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку; добирати оптимальну навчально-виховну інформацію, форми та методи педагогічного процесу; навчати учнів виділяти головні напрями у навчанні та власній життєдіяльності.

*Організаторські вміння:* стимулювати пізнавальну діяльність учнів на заняттях, розвивати їх самостійність, відповідальність, активність; розробляти та запроваджувати у навчальний процес інноваційні педагогічні технології; здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів та у виконанні доручень учнями; розробляти та реалізовувати систему виховання, розвитку особистості і колективу в зоні близької і перспективної діяльності,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

яка б забезпечувала високу культуру діяльності і поведінки кожного; допомагати у різних видах колективної та індивідуальної діяльності учнів; використовувати засоби, методи та форми навчання і виховання в умовах диференційованого навчання, стимулювати розвиток їхньої ініціативи; створювати умови, що сприяють розвитку потенціальних можливостей учнів; навчати учнів способам самоорганізації діяльності та поведінки; здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю; організовувати власну педагогічну діяльність; приймати оптимальні рішення в конкретних педагогічних ситуаціях.

*Комунікативні вміння:* встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, колегами, батьками; регулювати внутрішньо-колективні та міжособистісні відносини; знаходити доцільні форми і засоби спілкування з учнями, колегами, батьками; передбачати результат педагогічної дії на відносини з учнями; здійснювати педагогічне співробітництво/партнерство з учнем та учнівською групою у педагогічному процесі, громадській діяльності з урахуванням їх інтересів, здібностей і рівня культури; встановлювати особистісну і ділову взаємодію в педагогічному процесі; орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх вирішення; здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до учнів.

*Дослідницькі вміння:* вивчати індивідуальні особливості учнів та колективу; критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання; використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід;

*Прикладні вміння:* творчі: малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструменті, виразно читати; масово-дозвіллєві; спортивно-туристські; володіти ІКТ, технічними засобами навчання.

***Концепція професійного розвитку Д. Сьюпера***

Розглянемо етапи професійного розвитку особистості (за Д.Сьюпером, В.О. Бодровим), їх зв'язок із загальним віковим розвитком. Існують різні підходи щодо професійного розвитку

особистості. Так, Д. Сьюпер, ґрунтуючись на уявленнях Ш. Бюлера про життєвий шлях поділяє професійний шлях на п'ять етапів [21, 30]. Дослідник насамперед виявляє нахили та здібності індивіда, здійснює пошук відповідної професії, що актуалізує професійну «Я-концепцію».

1. Етап зростання (від народження до 14 років). У дитинстві починає формуватися "Я-концепція". У своїх іграх діти програють різні ролі, потім випробовують себе в різних заняттях, з'ясовуючи, що їм подобається і що у них добре виходить. У дітей поступово виявляються певні інтереси, які можуть вплинути на майбутню професійну кар'єру.

2. Етап дослідження (від 15 до 24 років). У цей період юнаки намагаються розібратися і визначитися у своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. Ґрунтуючись на результатах такого самоаналізу, вони обирають можливі варіанти професійної кар'єри. До кінця цього етапу молоді люди зазвичай підбирають відповідну професію і починають її освоювати.

3. Етап зміцнення кар'єри (від 25 до 44 років). Тепер працівники намагаються зайняти міцне положення в обраній ними діяльності. У перші роки свого трудового життя вони ще можуть змінювати місце роботи або спеціальність, але в другій половині цього етапу спостерігається тенденція до збереження обраного роду занять. У трудовій біографії людини ці роки часто виявляються найбільш продуктивними.

4. Етап збереження досягнутого (від 45 до 64 років). Працівники намагаються зберегти за собою те положення на виробництві або службі, якого вони досягли на попередньому етапі.

5. Етап спаду (після 65 років). Фізичні і розумові сили тепер уже літніх працівників починають спадати. Характер роботи змінюється відповідно до зниження можливостей людини. Зрештою трудова діяльність припиняється.

***Індивідуальні освітньо-професійні  
програми відповідно до вимог акмеграми***

Реалізація професіографічного підходу до підготовки педагогів передбачає його поєднання з особистісним підходом до навчання, оскільки він дає змогу максимально розкрити всю багатогранність і неповторність індивідуальних особливостей студента, що у подальшому надасть йому можливість самореалізації в умовах освітніх змін. Необхідно орієнтуватися на здібності і схильності студента, на рівень його початкової підготовки, прагнути навчити його самостійно збирати інформацію, аналізувати її та застосовувати на практиці, співвідносити з реальним світом, ураховувати вимоги до сучасної вищої освіти з метою складання принципово нових освітньо-професійних програм, перегляду змісту освіти, форм і методів навчання, що забезпечують найбільш ефективне засвоєння матеріалу [32].

Можливості індивідуальних освітньо-професійних програм досить великі. Крім того, що студенти мають право вибирати матеріал, вони також вирішують, з ким, де і як його вивчати. Студент зобов'язаний вивчати запропоновані для всіх теми і предмети.

При складанні індивідуальних освітньо-професійних програм велике значення відводиться самостійній роботі студента. Індивідуальному вивченню обраної теми передуює складання плану, в якому детально записується мета роботи у вигляді постановки окремих завдань. Деталізується і процес навчання – прочитати літературу в бібліотеці, поговорити з фахівцем, написати реферат, виконати індивідуальні завдання. У плані передбачається також певна форма звітності (написання реферату чи доповіді з вивченої теми), а також співбесіда з даної теми з викладачем.

При складанні індивідуальних освітньо-професійних програм основними є три фактори: зміст курсу, час навчання та рівень досягнення знань. Зміст багато в чому визначається тими цілями, які ставляться перед студентом при вивченні конкретного матеріалу. Якщо предмет базовий і професійно орієнтований, то всім студентам пропонується обов'язковий мінімум його змісту. Другий компонент – час вивчення встановленого обсягу матеріалу. Тут перед студентами ставиться завдання: вивчити тему таким чином, щоб мати високий

рівень знань і практично володіти прийомами по виконанню певних видів діяльності. Третій компонент програми – обсяг теоретичних знань, одержуваних студентами в результаті вивчення курсу.

При складанні індивідуальних програм ураховуються:

- емоційна і соціальна зрілість, рівень знань, схильності, погляди, духовні цінності, інтереси, стиль навчання, особистісні якості студента, його готовність вивчати конкретний предмет за індивідуальним планом;

- якості, які будуть розвиватися у студента в процесі навчання, що допоможе їх накопиченню, а також можливість альтернативного підходу до вивчення запропонованого матеріалу;

- концепції, що лежать в основі розробки програм, структура викладання курсу (у хронологічному порядку, окремими темами, основні поняття при вивченні тем, уміння, необхідні для більш повного засвоєння матеріалу, що спрямовує діяльність студента і викладача).

Розроблена програма є індивідуальним робочим планом студента, однак вона може змінюватися в будь-який час у зв'язку зі змінами вихідних передумов. Коригування програми ведеться спільно – студентом і викладачем. Побудований на основі результатів індивідуальної програми процес професійної підготовки набуває для студента особистісно значущий характер, стає більш мотивованим, носить корекційний характер [32].

Діяльність викладача-консультанта пов'язана з координацією роботи всіх викладачів, які працюють із закріпленими за ним студентами, організацією їх самовиховання [31].

### ***Професіограма креативного педагога***

Модернізація сучасної системи освіти в Україні потребує підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності та розвитку педагогічного мислення. До нової генерації педагогів ставляться нові вимоги (Є. С. Барбіна, Н.В. Гузій, І. Д. Демакова, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук, В. Г. Кремень, М.П. Лещенко, А. К. Маркова, Л.М. Мітіна, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.). Учитель нової генерації має бути не тільки професійно компетентним, а й бути зорієнтованим на



*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. Тому, надзвичайно актуальним постає аналіз професійних й особистісних якостей креативного вчителя та їх вплив на розвиток творчого потенціалу школярів. Відзначимо роль креативного вчителя у роботі з обдарованими учнями. Тільки креативні вчителі можуть зробити навчання захоплюючим, творчим та продуктивним для учнів, якщо їхнє власне навчання й розвиток є таким же захоплюючим, креативним і продуктивним [22, с. 128-130].

Сучасний учитель має стати носієм суспільного, соціального та наукового прогресу, яке пов'язане із досягненням значущих цілей, бути компетентним, обізнаним, креативним та вмілим у: роботі з обдарованими учнями; у навчанні, характеризується постійним творчим пошуком, оцінюванням, застосуванням та здобуванням знань; розвитку та застосуванні знань, розвивальних програм, методів, принципів навчання та оцінювання; упровадженні ідей педагогіки співробітництва та партнерства з учнями, колегами, батьками; відданості принципам етичної та юридичної відповідальності вчителя та застосуванні їх на практиці; розвиткові особистої філософії викладання, яка формується на рівні організацій, громади, суспільства та світового контексту освіти [24].

Отже, учитель, що якісно і творчо виконує свої професійні обов'язки – ключ до реалізації високих стандартів, на які наголошується в останні роки у шкільних системах розвинених країн. Ряд дослідників переконують, що якість роботи вчителя – могутній провісник учнівської успішності. Рівень підготовки вчителів є безумовно найсильнішим корелятом учнівських досягнень. Принципово важливою умовою визнання професійної концептуальної відповідності педагога в креативній педагогічній системі є: наявність педагогічної системи, що забезпечує креативний навчально-виховний процес; відкритість педагога до нового та здатність гнучко вдосконалювати свою педагогічну систему; готовність педагога до безкорисливих проявів.

**Якості креативного педагога:** цілеспрямованість, наполегливість позитивна Я-концепція, що пов'язана з доброзичливим ставленням до дітей, зрілість. емоційна стабільність, чутливість, здатність до індивідуалізації навчання.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

*Моральні:* чесність, альтруїзм, відданість своїй справі, відповідальність, оптимізм, безкорисливість, безпристрасність, бережливість, доброчинність, натхненність, гуманність, добродійність, дружелюбність, чуйність, турботливість, життєрадісність, високі естетичні якості, терпимість, поважливе ставлення до думки інших, прагнення до гармонії, комунікабельність. Крім того педагог має подавати приклад для наслідування; бути справжнім вихователем, а не наглядачем, мати досвід роботи з дітьми (в тому числі і власними);

*Інтелектуальні:* високий рівень інтелектуального розвитку, широкий світогляд, гнучкий розум, гнучке мислення, здатність до генерування нових ідей, чутливість до протиріч, критичність мислення, здогадливість, кмітливість, замріяність, мобільність, обдарованість, оперативність, зосередженість, переконаність, ерудованість, прагнення до пізнання, активність, вдумливість, відчуття стану натхненності, винахідливість живий, активний характер; розвинене почуття гумору, але без сарказму; готовність до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей; творчий нетрадиційний світогляд; здатність до самоаналізу, самооцінки [16].

*Вольові:* цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, стриманість, далекоглядність, готовність до перегляду своїх поглядів, постійного самовдосконалення; ґрунтовність, об'єктивність, оперативність, принциповість, сміливість, мужність, твердість, рішучість, працелюбність, упевненість, наполегливість. Креативний педагог має вести збалансоване життя, турбуватися про своє здоров'є, бути енергійним

Можна виділити й особливості *емоційної сфери* креативного вчителя: реалістична Я-концепція, повага до інших, емпатійне відношення до людей, терпимість до особливостей інших людей, схильність до самоаналізу, готовність ділитися речами та ідеями, наполегливість у виконанні завдання, незалежність у мисленні та поведінці, чутливість до аналізу моральних проблем, упевненість у своїх силах і здібностях, внутрішня мотивація [16, с. 265-266].

**Знання креативного** передбачають такі напрями: адекватна наукова і професійна підготовка; загальні основи педагогіки; основи філософії виховання та освіти щодо креативної особистості,

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

володіння достатніми знаннями у сфері розвитку креативної особистості; теорія і методика виховного процесу щодо розвитку креативної особистості, теорія і методика освітнього процесу у визначеному напрямі, спеціальна післявузівська підготовка до роботи з обдарованими дітьми і готовність до подальшого набуття спеціальних знань; педагогічний менеджмент; історія педагогіки: оволодіння ідеями видатних педагогів, які досягли успіху у розвитку власної особистості та педагогічній діяльності щодо вихованні творчої особистості; вікова та педагогічна психологія; ідеї педагогіки співробітництва; широке коло інтересів і вмінь; обізнаність у різних сферах науки, культури, техніки;

**Педагогічні вміння.** Креативні вчителі мають досконально володіти практичними вміннями: уміти уважно спостерігати і слухати; уміти розбиратися в психологічних та вікових особливостях дітей, підлітків, юнаків, відчувати їх потреби, інтереси, виявляти нахили, мати терпіння; уміти аналізувати навчальні програми; уміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виявляти приховані залежності і зв'язки; уміти інтегрувати і синтезувати інформацію; використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації; уміти знаходити рішення у нестандартних педагогічних ситуаціях; приймати рішення; оцінювати як сам процес, так і результат; передбачати наслідки своїх дій; уміти розмірковувати; застосовувати ідеї на практиці; уміти робити висновки.

Важливо також уміти формулювати проблему та виділити відповідні протиріччя; самостійно конструювати педагогічні задачі; створювати в освітньому процесі ситуації, які сприяють розвитку особистості учня; а також у ситуації реальної відповідальності за навчання, громадські справи, спонукати їх до життєтворчості; розробляти і впроваджувати нетрадиційні засоби, методи, правила навчання і виховання. Уміти проявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення; уміти модифікувати навчальні програми, стимулювати когнітивні здібності учнів, уміти виявляти обдарованості учнів.

Крім того педагоги мають володіти педагогічними вміннями щодо навчання і виховання в учнів творчих здібностей – розвивати в учнів здатність дивуватися і пізнавати; навчати учнів: аналізувати ситуації; знаходити оптимальне рішення у нестандартних ситуаціях;

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

різноманітним методам та прийомам роботи з інформацією; приймати оптимальні рішення; оцінювати як сам процес пізнання, так і результат; аналізувати думки і почуття як свої власні, так й інших людей; з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей інших людей; виробляти звичку уважного і бережливого ставлення до інших.

Професіограма креативного вчителя слугує певною моделлю, метою, ідеалом для подальшого саморозвитку вчителів різних категорій.

**Висновки.** Аналіз теоретичних та практичних аспектів професіографічного підходу у системі вищої освіти дає змогу стверджувати, що результатом освіти і виховання має бути професійно підготовлений, компетентний фахівець, активний, творчий, креативний, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, який вміє адаптуватися до сучасного плинного світу. Ураховувати сучасні тенденції – неперервне зростання великої кількості інформації, підвищення ролі людського капіталу, особистості, інтелектуалізація її діяльності.

У зв'язку з цим особливо важливим є впровадження засобів та методів креативної освіти у систему вищої освіти України. Освіта ХХІ століття вимагає від педагога усвідомлення, успадкування, трансляції та збереження загальнолюдських цінностей на етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях. Науковці визнають, що дослідження інноваційних тенденцій в освіті має кардинальне значення для професійної освіти як на національному, так і глобальному рівнях. Саме професіографічний підхід має сприяти розробці нових освітніх стандартів, які б найбільшою мірою відповідали матеріальним та духовним потребам нашого часу, використовувати найновіші досягнення науки та спрямовувати на формування гармонійної, творчої, креативної особистості.

### **Література**

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). М.: Высшая школа, 1987. 343 с.
3. Бодров В.А. (сост.) Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
4. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 368 с.
5. Дубасенюк О.А. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя / О.А. Дубасенюк // Нові технології навчання : матеріали міжнародної конференції // № 66. Ч. 1 : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2010. С. 159-164
6. Калицкий Э. М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты. Мн.: РИПО, 1996. 37 с.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
8. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки //Методы системного педагогического исследования: уч. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.
9. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. М.: Нар. образование. 2002. 208 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. К.: Высш. шк., 1990. 119 с.
12. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. · 54 с.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

13. Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. /Ред. кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. К.: Рад. шк., 1985.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с
15. Ничкало Н.Р. Державній політиці в галузі професійної освіти – наукове обґрунтування //Вісник Академії педагогічних наук України, 1993, № 1. С. 52-62.
16. Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с. С. 236-237, 343-344.
17. Освіта дорослих : енциклопедичний словник /за ред. В.Г. Кременя. Ю.В. Ковбасюка : Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К.: Основа, 2014. 496 с.
18. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский : Высш.шк., 2004. 512 с. с. 170.
19. Практикум з педагогіки / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. ун-т, 2017. 546 с.
20. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.М. Педагогика: учебное пособие. М.: Школа – Пресс, 1998. 512 с.
21. Сьюпер Д. // Психология: Биографический библиографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. СПб.: Евразия, 1999.
22. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 284 с. С. 128-130
23. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
24. Фуллан М. Сили змін. Л.: «Літопис», 2000. С. 195-196
25. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности /Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. М.: Издательство «Наука», 1982. 185 с.
26. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
27. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя. // Вопросы психологии, 1981. № 5. С. 13-21., с.15.

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

28. Kaplan L., Owings W. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals//NASSP Bulletin. 2001. P. 4-12
29. <https://studfiles.net/preview/6146642/page:4/>
30. <https://studfiles.net/preview/6146642/page:5/>
31. [https://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/profesiograma\\_suchasnogo\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/profesiograma_suchasnogo_vchitelya)
32. <http://txtb.ru/83/26.html>

**Вознюк О. В.**

## **АНАЛІЗ СИСТЕМОТВІРНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ІДЕАЛУ**

Людство входить у якісно новий цивілізаційний стан, що супроводжується докорінними парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала, особистості, громадянина.

В освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції розвитку педагогічної освіти – визначається завдання з формування особистості вчителя відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, які висувають нові вимоги до особистості вчителя, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань й шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри вчителя, який перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис.

За таких умов особливо значущим постає визначення професійно та особистісно важливих якостей сучасного фахівця, виявлення яких ґрунтується на дослідженнях О.Е. Смирнової і В.С. Ледньова щодо шляхів формування моделі спеціаліста; С.Я. Батищева та ін. щодо визначення компонентів професійної діяльності спеціалістів та їх професійно-значущих якостей, котрі забезпечують ефективність професійної діяльності; В.В. Рибалки щодо інтеграції соціально-психологічного, індивідуального та діяльнісного вимірів психологічної структури особистості; Є.О. Клімова щодо змісту професійної діяльності сучасного фахівця та алгоритму опису професії.



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Аналіз зазначених напрямів дозволяє дійти висновку, що професійно важливі якості сучасного фахівця, зокрема й педагога, – це одночасно й особистісні якості, що окреслюють характеристику його професійної діяльності (професійна мобільність, самостійність у професійній діяльності, почуття колективізму, відповідальність, заповзятливість, готовність до навчання новим професіям і самоосвіти, працьовитість, здатність до прийняття відповідальних рішень з їхньої реалізації, вибору сфери діяльності й саморегуляції поведінки).

У цілому можна диференціювати різні напрями вивчення значущих якостей педагога: освітньо-кваліфікаційний; соціально-громадянський, особистісний; творчо-креативний; технологічний; розвивальний; мислєдіяльнісний та ін.

Окреслені напрями виражають головні аспекти як особистості педагога, так і його професійно-педагогічної діяльності, які впливають на ефективність професійної діяльності спеціаліста. Відповідно, ці якості мають бути поліпрофесійними та міждисциплінарними, що передбачає розвиток сенсорних, перцептивних, мнемічних, образотворчих, мислительних, вольових особливостей професійної діяльності та особистості професіонала, що відображає ціннісно-мотиваційний стрижень особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема, професійну [1, с. 221]; орієнтацію цього процесу на особистісний і професійний розвиток людини у процесі здобуття нею освіти [16; 17].

Загалом, державні освітні документи містять певні професійні вимоги до діяльності педагога, який має реалізовувати психолого-педагогічне забезпечення всіх складових навчально-виховного процесу, забезпечуючи зворотний зв'язок з об'єктами психолого-педагогічного впливу та виховання, здійснюючи при цьому відповідний вплив на всі його компоненти:

*розвивально-цільовий* (забезпечує формування та корекцію цільового складника навчально діяльності);

*мотиваційний* (забезпечує кристалізацію мотиваційного підґрунтя навчально-виховної діяльності);

*змістовий* (сповнює навчальну діяльність відповідними змістовими компонентами);

*процесуальний* (забезпечує перебіг відповідних процесів виховання);

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

оцінно-результативний (реалізує моніторинг результатів виховних впливів);

особистісний (спрямовує розвиток особистості вихованця відповідно до надбань особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми).

Ці компоненти потребують певних педагогічних якостей, які мають бути розвинені до рівня **педагогічної майстерності**. Зазначимо, що за даними РАО, тільки 10-11% учителів (Н.В.Кузьміна вважає цю цифру ще нижчою – 5-6 %) можна вважати творчими педагогами-майстрами.

Існують **різні підходи до виявлення та констатації професійно важливих якостей педагога**, до яких можна віднести:

- емоційність (О.А. Дубасенюк, В.П. Трусов та ін.),
  - товариськість (Н.В. Кузьміна, В.І. Генецинський та ін.),
  - ідейно-політичну активність (Ф.М. Гоноболін та ін.),
  - пластичність поведінки (Н.В. Кузьміна та ін.),
  - емпатію, здатність розуміти учнів, та керувати ними (Ф.М.Гоноболін),
  - володіння відповідною педагогічною методикою (Л.М. Портнов та ін.),
  - любов до дітей (Ш.О. Амонашвілі, В.О.Сластьонін та ін.),
  - соціальну зрілість (І.Я.Зязюн, Л.Б.Лук'янова та ін.),
  - педагогічну майстерність (І.Я.Зязюн),
  - стиль діяльності та взаємодії з учнями (Г.С. Абрамова, В.А. Кан-Калік та ін.),
- відповідно до якого реалізуються три педагогічні позиції:

відповідно до першої учень для педагога постає **засобом** його діяльності,

до другої – **умова** його діяльності,

а третьої – як **мета** діяльності.

У зв'язку з аналізом професійних детермінант вчителя, принципово важливим постає також і **проблема співвідношення професійних, особистісних та громадянських якостей педагога**. На основі психолого-педагогічних досліджень, які передбачали залучення методу експертної оцінки щодо **1500 особистісних якостей (характеристик, рис)**, необхідних для педагогічної діяльності вчителя, завдяки узагальненню, дослідниками було диференційовано три групи – **інтра-**

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

**інтер- та метаіндивідуальних** якостей [14, с. 243-245; 13; 1], аналіз яких дозволяє їх віднести:

інтраіндивідуальні (якості, що присутні суб'єкту педагогічної діяльності) – до професійних;

інтеріндивідуальні (якості, що реалізуються у взаємодії з людьми) – до громадянських,

а інтеріндивідуальні (якості, що дозволяють педагогу проявити свою особистість в інших людях) – до особистісних якостей педагога:

*Таблиця 1*

Перелік якостей педагога відповідно до рейтингу щодо їх значущості  
для педагогічної діяльності [14, с. 243-245]

<b>Рей- тинг</b>	<b>Інтраіндивідуальні (професійні) якості</b>	<b>Інтеріндивідуальні (громадянські) якості</b>	<b>Метаіндивідуальні (особистісні) якості</b>
<b>1</b>	<b>Доброта</b>	<b>Любов до дітей</b>	<b>Цілеспрямованість</b>
2	Високий інтелект	Чуйність	Авторитетність
3	Акуратність	Щирість	Цільність характеру
4	Відповідальність	Тактовність	Профкомпетентність
5	Загальна культура	Товариськість	Добросовісність
6	Самостійність	Терплячість	Самобутність
7	Організованість	Вимогливість	Проникливість
8	Висока моральність	Зовнішня привабливість	Зразковість
9	Енергетичність	Спостережливість	Жага до творчості
10	Емоційність	Артистичність	Здатність впливати

Особистісно-професійні якості педагога також з'ясовується відповідно до генези становлення педагогічних смислів щодо ідеї розвитку людини в основних освітніх системах світу [15, с. 31]:

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

*Таблиця 2.*

Гене́за становлення педагогічних ідеї  
розвитку людини в освітніх системах

<i>Назва освітньої системи</i>	<i>Педагогічний смисл ідеї розвитку людини як соціокультурного явища</i>
Теоцентристська	Мета виховання пов'язана із служінням Богові, формуванням відповідних до теологічних ідеалів рис особистості
Природовідповідна	Цілісний розвиток людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових властивостей
Соціоцентрична	Ідеологічно або соціально керований розвиток людини в системі освіти (відповідно до статуту закладів, нормування поведінки, зовнішнього вигляду); основними структурологічними поняттями такої моделі виступають стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі і спрямованості
Ринково-орієнтована	Зростання складності виробничих процесів зумовлює зміни у професійній діяльності, професійних ролях і змісті підвищення кваліфікаційних вимог, що визначає цілепокладання розвитку засобами професії
Антропоцентрична	Самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення, розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складові антропоцентрованої ідеї в освіті, де викладач виконує роль партнера, котрий рухається разом зі студентом у пошуках істини, пізнанні себе
Холістична	Гармонійний розвиток людини як цілісність безперервної освіти, навчання і виховання, індивідуальної програми розвитку відповідно до цивілізаційних, культурних, особистісних цінностей
Людиноцентрована	Розвиток самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ
Гуманістично-гуманітарна	Розвиток духовності як найвищого ступеня моральної свідомості, людяності, виявом чого є симптомокомплекс якості людини, що визначає її ставлення до інших людей у діях і вчинках

**РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Таблиця 3.*

Взаємне узгодження основних аспектів педагогічної діяльності

<i><b>Глобальні освітні цілі</b></i>	<i><b>Педагогічний сенс розвитку людини у педагогічних системах</b></i>	<i><b>Найбільш важливі якості того, хто займається розвитком людини</b></i>	<i><b>Інстасі того, хто займається розвитком людини</b></i>	<i><b>Способи розвитку людини та аспекти школи як суспільного інституту</b></i>	<i><b>Спосіб и освоєння буття людиною</b></i>
Розвиток гармонійної особистості	Антропоцентрична, людиноцентрована системи	Метаіндивідні (особистісні) якості: <i><b>цілеспрямованість</b></i>	Педагог	Освіта, вища школа (заклади вищої освіти)	Гносеологія
Формування компетентного фахівця-інноватора	Ринковоорієнтована, природновідповідна системи	Інтраіндивідні (професійні) якості: <i><b>добродота</b></i>	Вчитель	Навчання, середня школа (заклади загальної освіти)	Праксеологія
Виховання громадянина-патріота	Соціоцентрична, гуманістичногуманітарна системи	Інтеріндивідні (громадянські) якості: <i><b>любов до дітей</b></i>	Вихователь	Виховання, дошкільна та родинна школа (дошкільна ланка освіти).	Аксіологія

Зазначені освітні системи так чи інакше реалізуються три глобальні освітні цілі, спрямовані на розвиток ***гармонійної особистості*** (антропоцентрична, людиноцентрована системи), ***компетентного фахівця-інноватора*** (ринковоорієнтована, природновідповідна системи), ***громадянина-патріота*** (соціоцентрична, гуманістичногуманітарна системи), що у єдності та цілісності реалізуються у таких освітніх системах, як холістична та геоцентрична, що поєднують зазначені цілі та системи в єдине ціле.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Відтак, можна скласти певну систему аспектів педагогічної дійсності, які виявляють взаємну узгодженість (табл. 3).

Відтак, важливими постають *три аспекти педагогічного ідеалу*<sup>1</sup>, пов'язані із розвитком гармонійної особистості, компетентно-творчого фахівця-інноватора, гармонійного громадянина-патріота. При цьому реалізація цих трьох цілей передбачає формування в людини властивості бути *вільною*:

1) Розвиток гармонійної особистості передбачає формування у людини властивості бути вільним від причинно-наслідкових зв'язків світу, що проявляється у феномені самосвідомості як здатності до рефлексії, яка робить людину вільною від детерміністського принципу «тут і тепер».

2) Розвиток творчого фахівця спрямований на формування здатності до творчої активності, а саме – свободи як надситуативної неадаптивної активності, вільної від прагматичних цілей (непрагматичний надситуативний характер творчої активності одночасно постає основною властивістю людської свободи, коли творчість дорівнює свободі), регульованої внутрішньою мотивацією.

3) Розвиток гармонійного громадянина передбачає формування колективістського суб'єкта, інтегрованого у громаду, такого, що живе інтересами громади. Як засвідчують психологічні дослідження, спільна колективна діяльність людини задля блага всього колективу звільняє цю діяльність від прагматично-егоцентричної орієнтації та наділяє таку діяльність творчими рисами, тобто робить колективістську людину творчою, а тому вільною.

Реалізації зазначених аспектів педагогічного ідеалу забезпечується головними якостями педагога, що стоять першими у наведеному вище рейтингу його особистісно-професійних якостей. – *доброта, любов до дітей і цілеспрямованість*.

Розглянемо кожен із цих якостей.

---

<sup>1</sup> Педагогічний ідеал – сукупність циркулюючих у суспільній свідомості уявлень про ідеального представника людського суспільства, гідного наслідування в контексті особливостей (рис, властивостей, характеристик) його особистості, поведінки і відносин з людьми. Педагогічний ідеал тісно пов'язаний з духовно-моральними, естетичними, суспільно-політичними ідеалами і формується в сфері культурно-педагогічних впливів, історично сформованих суспільних умов, конкретних обставин життя і діяльності даної людини, особливостей її професійно-особистого досвіду. Уявлення про ідеальну людину містяться у фольклорі, народній педагогіці, творах літератури і мистецтва.

### **1. Цілеспрямованість**

Проблема цілеспрямованості пов'язана із процесом досягнення цілей, а ціль, у свою чергу, постає сенсом життя людини, тобто сенсотвірним аспектом існування людини і, взагалі, людської цивілізації. Смысл/сене як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як «думка про мету», що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія.

Ціль при цьому є основним еволюційним чинником. Як зазначає П.Таранов у книзі «Секрети поведінки людей», «примітивна швидкоплинність, вона або байдужна до наслідків, але огидна й злого норову концепція відстороненої перспективи. Коли в ім'я віддаленості нехтується найближче». У цьому зв'язку цікавим є висновок про те, що еволюція живих істот обрала шлях удосконалювання прогностичної здатності інтелекту, що знаходить відображення в міфі про Прометея, який наділив розумом «сліпих, жалюгідних людей, що жили як мурахи в печерах», навчив їх зводити будинки, будувати кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, лічити й писати, розрізняти пори року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає зпроможність передбачати події, про що свідчить і саме ім'я «Прометей», яке означає «спочатку мислячий», «той, хто передбачає». Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, звільнюватися з полону «даності», «тут і тепер», навчитися відображати потенційне майбутнє в контексті актуального сьогодення, тобто бути віруючою істотою, що сприймає «невидиме як видиме». Отут віра помежована зі знанням, адже «віра таки є здійснення очікуваного й упевненість у майбутньому (Евр. 11 : 1).

Можна навести й історію просвітління Г. Будди, що вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старість, хвороби, страждання й смерть, що очікують на кожну людину у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, які відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, ступити на тернистий шлях просвітління, результатом якого була свідомість світової релігії.

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

Відомо, що в нашому суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий у 1953 році в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилось, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Розпочнемо з важливих результатів «зефірного тесту», що ілюструють можливість людини (дитини) мотивувати свою життєдіяльність ідеальним (віртуальним) чинником мети, яка перебуває у віддаленому майбутньому. Розглянемо цей тест, уперше проведений У. Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті і який став наріжним каменем психології розвитку.

Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали один вид ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів, і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття



видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

А. Р. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього [10], а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом «зефірного тесту», оскільки її тимчасово спокушують численними предметами світу тотального споживання.

Таким чином, зефірний тест, спрямований на виявлення здібності дітей 3-4 років до самоконтролю і самосвідомості, показав, що, по-перше, діти з підвищеним рівнем самосвідомості/самоконтролю досягали набагато більшого успіху в житті, ніж діти зі зниженим рівнем самосвідомості/самоконтролю, які в дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, наркоманії. Цей висновок цілком підтверджується мультидисциплінарним лонгитюдним дослідженням здоров'я і розвитку людини, яке було проведено в Новій Зеландії (*Dunedin longitudinal study*) та передбачало дослідження стану здоров'я у майже тисячі людей, що народилися в новозеландському місті Данідін у 1972-1973 роках. Учасники дослідження були оцінені в 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 роки, останній раз – в 38 років (2010-2012 рр.). Дослідженню підлягали такі аспекти, як: серцево-судинне здоров'я і фактори ризику; легенево-дихальне здоров'я; здоров'я порожнини рота; сексуальне та репродуктивне здоров'я; психічне здоров'я; психосоціальні особливості життєдіяльності людини; інші аспекти здоров'я, включаючи сенсорну, скелетно-м'язову, травну системи. Методика дослідження в Данідіне була перевірена в США, Великобританії, Канаді, Ізраїлі та деяких інших країнах, що дозволило отримати подібні результати [26]).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Реалізацію смислу як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В.Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері «кінця невизначеності» і «невизначеності кінця», оскільки «ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!» Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі [22, с. 139-142].

Звільнитися з пекельного полону невизначеності концтабору можна за допомогою механізму цілеутворення, про що свідчить життя Г. С.Альтшуллера, котрий кілька років провів у сталінських концтаборах. «Потрапивши в табір, Г.С. Альтшуллер швидко зорієнтувався, якщо працювати так, як ждали від ув'язнених наглядачі, довго не протягнеш. Незважаючи на те, що для тих, хто виходить на роботи передбачався значно більший пайок, ніж тим, хто на роботи вийти вже був не в змозі, – умови й навантаження були такі, що цього пайка ніяк не могло вистачити для відновлення сил. «Губить більша пайка!, – зрозумів Генріх Саулович і добровільно відмовився від неї, переставши виходити на роботи й перейшовши в розряд «чахликів» – помираючих людей, на яких усі махнули рукою. Таких у бараку було багато. Щодня вмирали люди. Серед «чахликів» виявилось багато представників технічної інтелігенції: фахівці з різних галузей техніки, професори й доценти технічних закладів вищої освіти. Усі ці люди були літнього віку, дуже ослаблені, знаходилися на стадії повільного помирання. І тоді Генріх Саулович відкрив у бараку «університет одного студента». Щодня, за певним розкладом, він слухав лекції кого-небудь зі своїх товаришів по нещастю. Люди ожили. У них з'явилася **мета**: передати свої знання молодій людині. І люди в бараку перестали помирати!».

Самого В. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії за читанням лекції студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Зазначимо, що спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву *«завтрашньої радості»*, можна проілюструвати цитатою з *«Педагогічної поеми»*:

«Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом, то є людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку, але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...» [11, с. 447].

А.С. Макаренко у колонії імені М. Горького використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які пов'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу

формується людська особистість, «Я» людини як здатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним началом світу.

Відтак, цілеутворення та цілездійснення як аспекти цілеспрямованості педагога постають механізмами досягнення сенсу педагогічної діяльності, що, у свою чергу, реалізує певний **педагогічний ідеал**. При цьому саме цілеспрямованість виявляє головний чинник розвитку самосвідомості людини, яка робить її вільною істотою – особистістю – метою онто- та філогенетичного розвитку Homo sapiens.

### **2. Любов до дітей**

Любов як особливий стан людини виявляє бажання зливатися з об'єктом любові, що передбачає втрату людиною самої себе, її здатність жертвувати собою задля об'єкта любові, який при цьому ідеалізується, сприймається як абсолютний/досконалий. За таких умов прагнення людини до об'єкта любові може розумітися й як прагнення людини до самої себе як довершеної істоти. Відтак, любов є здійснення довершеності, абсолютності, гармонії (Гегель).

Педагог любить дітей тому, що діти уособлюють стан довершеності антропоморфної реальності – щирість, чистоту, добро, інтуїтивність, творчість, справедливість, відкритість світові, гармонію зі світом, позитивне ставлення до нього – саме те, що виражає імператив Христа «будьте як діти».

Відтак, любов педагога до дітей постає індикатором любові до найбільш позитивних якостей реальності, що, у свою чергу, вказує на **позитивний характер особистості педагога**, його прагнення до довершеності, добра, краси, істини, що передбачає прагнення педагога втілювати у світі (у своїх вихованцях) стан довершеності – гармонію, добро, красу, істину («сіяти розумне, добре, істинне»), тобто втілювати і реалізовувати те, що називається **педагогічним ідеалом**.

### **3. Доброта**

Відповідно до загальноприйнятого розуміння доброти як надзвичайно комплексного поняття, доброта – це чуйність, емпатійність, душевне ставлення до людей, прагнення робити добро іншим, допомогти їм, щирість, відкритість, гармонійність, відсутність злопам'ятності. Явна ознака доброти – це свідомий прояв добра, корисні справи, які не потребують щось взамін. Отже, доброта – це

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

альтруїзм, прагнення допомагати, не чекаючи заохочення громадськості. За таких умов, добра справа – це не показова дія, не сюжет для легенди, це звичайний вчинок «справжньої людини». Доброта як діяльнісна категорія, що не орієнтується на прагматичний контекст цієї діяльності, тобто реалізує головну ознаку творчої активності. При цьому, як показали результати вивчення феномену доброти, добра людина виявляє надію, віру і довіру, тобто ця людина відкрита світові у його сьогоденні, у його минулому та майбутньому. Доброта пов'язана з такою фундаментальною цінністю, як правда/справедливість, відповідно до якої добро завжди перемагає, а сам світ організується за принципом справедливості. Мета доброти – утвердження щастя і гармонії у світі, коли добра людина при цьому відчуває радість, є щасливою. За таких умов реалізація зазначеної мети виражає *педагогічний ідеал*, якщо педагог є добрим і прагне втілювати добро у світі.

*Комплексний діалектичний характер доброти* виявив А.С.Макаренко, який утверджував головний принцип доброти: «Якнайбільше вимог до людини, якомога більше поваги до нього». Колективізм, відповідальність за своє оточення, колективістське самоуправління, дисциплінованість, обов'язкова трудова активність, широкий репертуар соціальних ролей, – ось деякі головні аспекти виховної системи великого педагога, які реалізують істинну доброту та гуманність.

При цьому доброта має суперечливо-діалектичний характер, що показав А.С.Макаренко, коли писав про реалізацію доброти педагогом у конкретних вчинках щодо своїх підопічних: «Ви можете бути з ними сухі до краю, вимогливі до прискіпливості, ви можете не помічати їх, але якщо ви блискавичні у роботі, виявляєте неабиякі знання, добру вдачу, то будьте спокійними і не озирайтеся: вони на вашому боці. І навпаки, як би ви не були ласкаві, цікаві в розмові, добрі і привітні, якщо ваша справа супроводжується невдачами і провалами, якщо на кожному кроці видно, що ви свого діла не знаєте, то ви ніколи нічого не заслужите, крім презирства».

У цілому можна виявити певні аспекти доброї людини.

1) Добра щодо інших людей людина бажає їм добра, тобто щастя, радості, умиротворення.

2) Добра людина володіє емпатією – здатністю співпереживати, умінням вставати на точку зору інших, тобто здатністю розуміти їх вчинки, бажання, мрії.

3) Добра людина проявляє мінімальну критичність, агресивність щодо інших людей та космосоціоприродної реальності взагалі.

4) Добра людина ставиться до світу позитивним чином, орієнтується на позитив у людях.

5) Добра людина вміє пробачати, не носить в собі образ, претензій щодо людей та обставин.

6) Добра людина об'єктивна щодо себе і світу у сенсі причинно-наслідкової залежності (володіє об'єктивною самооцінкою), тобто не шукає причин своїх невдач, промахів, помилок в інших, але в собі, на відміну від багатьох людей, які причиною своїх успіхів пов'язують із собою, а невдач – з іншими людьми та обставинами.

7) Добра людина альтруїстична, робить добро не заради прагматичних цілей.

8) Добра людина відкрита світові і довіряє йому, сприймає світ як довершений, гармонійний, справедливий.

9) Добра людини прагне до утвердження щастя і гармонії у світі, відчуючи при цьому радість.

Загалом, головною системоствірною якістю доброти **постає утвердження щастя у контексті добрих вчинків**. Як засвідчує аналіз системи матеріальних і духовних ціннісних орієнтацій людини, головним пріоритетом її життя постає щастя – всезагальна життєва мета більшості представників *Homo sapiens*.

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

Для людини не як особистості, а як тварини щастя втрачає будь-який сенс, про що пише П.О.Сорокін в главі «Соціологічний прогрес і принцип щастя» [18], відзначаючи, що дилема людини, яка страждає, і тварини, яка є щасливою, постала перед Дж. Миллем, утилітарна позиція якого приводить до висновку («краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеним людиною; щасливим дурнем, ніж

нешасним і страждаючим Сократом»), що суперечить здоровому глузду. Це змусило Дж. Мілля стверджувати зворотне: «Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя будь-якої тварини».

Про це ж пише А.С. Пушкін, акцентуючи нашу увагу на стражданні як базовому стані людини:

*Но не хочу, о други, умирать;  
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать*

Поданий висновок про фундаментальні умови людського щастя виявляє два питання: **Чим є особистість? Що є щастя?**

***Особистісний аспект щастя.***

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму – причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

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

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воєдино причинно-наслідковими зв'язками (такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність – див. парадокс «Спостерігач»).

Як бачимо, кристалізуючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної **трансцендентної позиції** – позиції, що дозволяє

особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось *X* – таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають **Богом** (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в *трансценденції* – виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом – вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові – верховній душі Всесвіту.

У Християнстві така трансформація людини реалізується в *Апокаліпсисі*, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також у рамках кожної церкви дається формула «перемагаючої» людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходячи від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: «*Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його*». Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим: як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом".

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: «Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх», – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: «Бо ти говориш: «я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби»; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий») – Бог творить світи, «вивергаючи» їх зі Своїх вуст: «на початку було Слово».

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на *ЦІЛІСНІСТЬ*.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку – зв'язку



всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Даний висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти **парадоксально-діалектичним мисленням**, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди («свободи, рівності, братерства»).

Саме парадоксально-діалектичне, «нейтральне» мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воедино які можна тільки за допомогою **нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції**, яка реалізує *диспластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного.

Прикладом диспластії може слугувати така фігура мови, як оксиморон – «живий мрець», «сильна слабкість», «геніальна тупість» та ін., що знаходить відображення в орієнтальній мудрості: як говорив Лао-цзи, «Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід віддати. Це називається витонченою мудрістю». Й ще: «будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим» [25].

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій **бісоціації** (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію декількох елементів і формування з них нової цілісності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійність, парадоксальність смислів), «операціональній інтеграції» [6, с. 79; 12], парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

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

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

### ***Психофізіологічний аспект щастя***

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

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

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

Виходячи з викладеного вище, ми говоримо про задоволення, яке не є задоволення садиста, який мучить свою жертву; не є задоволення вандала і некрофіла, руйнуючого навколишній простір; а також не є задоволення гурмана, котрий насолоджується соковитою відбивною, оскільки ця відбивна готується з трупа вбитої (зруйнованої) тварини, що входить у загальний контекст цілісного буття.

Отже, справжнє задоволення, яке приносить щастя особистості, є радість як піднесене задоволення, що отримується поза агресією і

руйнуванням. Відтак, істинне задоволення – це **духовне** творче задоволення, це **радість** творчості.

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

Відтак, радість, що виключає будь-яке руйнування, при цьому означає неприпустимість радіючої особистості отримувати енергію із зруйнованих об'єктів Всесвіту.

Отже, радість як енергогенеруючий стан означає генерацію енергії особистістю за допомогою процесу творіння, що є протилежним руйнуванню.

Цей висновок знаходить своє віддзеркалення в контексті результатів досліджень Інституту кінесіології (США), які наводить в своїй книзі *«Десять заповідей творчої особистості»* П. Вайнцвайг, котрий зазначає, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації з собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людини, життєвий тонус однієї з яких є вищим, ніж в іншій, то життєва енергія «перетікає» до останньої (дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді «ефекту захоплення»: якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект «захоплення», коли «сильний» генератор «поведе» за собою «слабкого» та примусить його працювати на своїй частоті), оскільки фіксується підвищення її життєвого тону, тоді як у першій людини цей тонус знижується [2; 24].

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень Інституту кінесіології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником”

живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організму, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму.

Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов'язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – «жест Мадонни» (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія «сильної» людини послаблюється при особистому контакті зі «слабкою», одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі.

У цьому аспекті можна говорити про *фізіологічний аспект болю* [7; 21] як *дефіцит енергії в людському організмі*, що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов'язаного з процесом енергетичної регуляції, котра має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю.

І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі [5, с. 85]. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм, агресія зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирєв, О.Й. Вейник та ін. дослідники).

Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд з'ясував, що різні прояви життєвої енергії взаємопов'язані. Енергія «сильної» людини послаблюється при особистому контакті з «слабкою», одночасно при цьому енергія останньої посилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людини до іншого. Настрої і думки украй заразливі. Відтак, можна говорити про феномен своєрідного «вампіризму». Приведемо приклад, узятий у П.Вайнцвайга, що ілюструє феномен психологічного вампіризму.

Одна жінка досить успішно навчилася користуватися “внутрішніми фільтрами”, що оберігали її від «вампіричних» намірів її чоловіка, який, повертаючись додому, насамперед повідомляв їй всі неприємні новини. Як правило, він заходив на кухню, де дружина готувала сімейну вечерю, і з ходу обрушував на неї весь «негативний багаж», починаючи зі вселяких негараздів на його роботі і закінчуючи катастрофами світового масштабу. До моменту, коли він закінчував свої щоденні новини, вечеря була готова. Чоловік з апетитом брався за їжу, а дружина, уважно вислухавши похмуру розповідь чоловіка, починала відчувати гострий напад депресії. Цей ритуал протягом довгих років отруював їх сімейне життя. Одного разу наша пара була запрошена в гості, де дружина краєм вуха почула, як її чоловік признавався своєму другу: «До кінця робочого дня я “готовий”, відчуваю себе огидно, як вичавлений лимон. Але як

тільки я приходжу додому, я викладаю всі неприємності своїй дружині, і мені відразу легшає». Почувши цю розмову, дружина стала поводити себе по-іншому, удавшись до своїх внутрішніх фільтрів. Тепер, коли її чоловік повертався додому, входив на кухню і починав свій негативний репортаж, дружина, як завжди продовжувала готувати вечерю, але вже... не слухала чоловіка. Невідомо тільки, як відчував себе при цьому її чоловік.

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

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці з Томська (Росія) дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я [19, с. 281-282]. У різних людей вивчалися еритроцити крові, які постачають енергію людському організму, оскільки переносять кисень. У крові психічно здорових людей червоні кров'яні клітини – правильною дископодібною форми, вони рівномірно заповнюють увесь внутрішній простір. Під мікроскопом у крові людей, які страждають на шизофренію, спотворених еритроцитів неправильної форми дуже багато. У багатьох клітин пошкоджена мембрана: або розірвана в декількох місцях, або нерівномірно потовщена, або взагалі відшаровується від внутрішнього вмісту. Такі ж пошкодження науковці виявили в еритроцитах розумово відсталих пацієнтів, крім того, в багатьох їх клітинках крові гранули гемоглобіну розподілені нерівномірно, утворюють окремі скупчення. Навіть невротичні розлади позначаються на картині крові. У крові невротиків виявилось досить багато клітин зі схожими змінами: їх було менше, ніж у хворих шизофренією і розумово відсталих, але більше, ніж у здорових людей.

Відомо, якщо в крові багато пошкоджених еритроцитів, вона гірше забезпечує киснем тканини й органи. Виходить, що хвороби психіки викликають збій у роботі всього організму. Цікаво, що подібні зміни знаходять в еритроцитах хворих раком, гострим вірусним гепатитом, інфарктом міокарду та іншими хворобами.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Таким чином, душевно хвора людина виявляє дефіцит енергії на соматичному рівні, коли формула «у здоровому тілі – здоровий дух» виявляється цілком адекватною істинному стану речей.

***Розвивальний аспект щастя.***

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

Отримання особистістю енергії за допомогою її творіння означає її творення не зі світу (це призводить до його руйнування), а з *Ніщо* (ефіру, фізичного вакууму, порожнечі, нуля, шунї й ін.) за допомогою його розщеплення на «+» і «–», *Дещо* і *Антидещо* (Г. І. Наан).

Релігійна свідомість також проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з «невидимого» (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне.

Це передбачає, що творіння енергії означає, по-перше, уміння особистості створювати *Ніщо* (*ідеальні образи*), і, по-друге, уміння розщеплювати це *Ніщо*, тобто поляризувати фізичної вакуум, творячи при цьому світ як єдність *Дещо* і *Антидещо* – матерії і антиматерії («світ є збудженим станом фізичного вакууму»).

Уміння як створювати *Ніщо* (на Сході його називають порожнечею, або шуньєю), так і його поляризувати є, як бачимо, прерогативою не тільки Божественної Сутності, а й особистості як репліки (образу) цієї Сутності, що ілюструється такими поетичними рядками:

*Пустое все, но Мы от века  
Из шуньи лепим человека.  
Забавно результат нам свой увидеть,  
Когда из человека шунья выйдет*

Відтак, людина, вільна від буття, має виходити за його межі, де традиційно покладається **Абсолют** (тотожна самій собі, унікальна та неповторна, відсторонена, вільна від світу сутність – Вища реальність, Бог), що може розумітися як творчий початок буття. Таким чином, бути особистістю, бути «Я» – це бути вільним від детермінізму буття, що передбачає вихід за його просторові межі та усвідомлення Абсолюту, з яким особистість людини немов би ототожнюється через цей акт усвідомлення. У цьому процесі людина і постає як особистість – вільна від буттєвої детермінації сутність. Сам акт такого усвідомлення на гносеологічному рівні реалізується у вигляді парадоксу – єдина когнітивна фігура, яка фіксує стан логічної невизначеності.

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

Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення [20]. Як пише О. Клеман, «у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність» [8].

Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета («и гений, парадокса друг» – О.С. Пушкін), так і висловом Н.Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

У цілому, трансценденція означає самозречення людини, її відмова від самої себе. Отже, бути «Я» – значить бути самозреченим і мислити про Бога, «перебувати в Бозі», коли «особистість – це храм Божій, у якій вселяється Господь»: «Вселюся в них і буду ходити в них» (*Левит 26, 12*).

Зазначений висновок підтверджується сутністю Христа, про яку в Євангелії від Іоанна сказано: «Я нічого не можу творити Сам від



Себе. Як Я чую, суджу, і Мій суд справедливий, – не шукаю бо волі Своєї, але волі Отця, що послав Мене» (5, 30). «Коли свідчу про Себе Я Сам, то свідоцтво Моє неправдиве» (5, 31). «Бо Я з неба зійшов не на те, щоб волю чинити Свою, але волю Того, Хто послав Мене» (6, 38). «...Я не прийшов Сам від Себе...» (7, 28). «...Сам Я від Себе нічого не дію, але те говорю, як Отець Мене був навчив...» (8, 28). «...Я завжди чиню, що Йому до вподоби» (8, 29). «...Хто бачив мене, той бачив Отця...» (14, 9). «Чи не віруєш ти, що Я – в Отці, і Отець – у Мені?» (14, 10).

В Індуїзмі ми зустрічаємося з дещо подібним. У Бхагавад-Гіті можна прочитати, що вищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а ціль життя людини – стати знаряддям божественної волі. У Даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки «істинно мудрої людини»: «безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю «недіянням», означає не випереджати ходу речей; те, що називаю «усьому причетний», це слідувати ході речей; те, що називаю «усе тримає у порядку», додержуватися взаємної відповідності речей» [9, с. 131, 148].

Порівняйте з біблійним принципом: «нехай твоя права рука не відає, що робить ліва». У буддизмі метою людського існування є пробудження «вищої» природи. У її рамках людина переборює протистояння «Я» і не-«Я», приймаючи принцип «анатта» (відсутність «Я», квієтизм), відкидаючи бажання та волю, виявляючи «дзен» як виразник інтуїтивно-просвітленої поведінки, що відповідає стану самореалізації А.Маслоу, а також трансперсональному буттю, виявленому дослідженнями Ст. Грофа.

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

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

На Сході ця практика реалізується у заклику: «спустошся і Я тебе наповню». На Заході, в рамках християнства, з актом самозречення ми зустрічаємося, коли чуємо молитви, що закликають Святий Дух «прийти і вселитися в нас».

Метод самотрансценденції відрізняється від містичних практик тим, що в ньому наявний не простий «заклик Божества», а принцип розширення свідомості до рівня *парадоксального бачення світу*, тому що «відчувати», «фіксувати», мислити позамежно – це відбивати його, використовуючи форми, позамежні світу. Єдиною ж такою формою є в плані образного мислення *Ніщо, Пустота, Велика Межа*, а в плані логічного мислення – *парадокс*. Єдиною ж формою людської активності, що сприяє «розумінню» *Ніщо*, є трансцендентальна (тобто, позамежна, «пустотна») медитація (у християнській аскетичній антропології – «чиста молитва», де відсутні як думки, так і образи), що дозволяє досягти «недуальності», «розірвати узи концептуального мислення» [23, с. 131, 148], тобто звільнитись від принципу «Я», ставши «істинно мудрою людиною». Як говорять на Сході, Бодхисаттва (довершена Сутність) повинний перебувати в довершеному знанні, залишаючись у пустоті, його довершене знання порожнє, а мудрість зріє через «пустотність».

При цьому мотиваційним чинником, що змушує медитувати, впливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку концептуального (абстрактно-логічного) мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.

**Висновки.** Відтак, у дослідженні проаналізовано системотвірні якості того, хто розвиває, навчає, виховує дітей, тобто педагога (який реалізує розвивальну функцію педагогічного процесу) вчителя (реалізує навчальну функцію), вихователя (реалізує виховну функцію) у контексті педагогічного ідеалу, який пов'язаний з реалізацією мети педагогічної діяльності – формування в учнів свободи/самосвідомості, які складають сутність особистості як мети розвитку людини. При цьому педагог/учитель/вихователь розуміється як антропоморфний принцип та механізм розвитку і вдосконалення людей, як уособлення розвивального чинника соціоприродної реальності, транслятор соціокультурних цінностей і способів діяльності та перетворення реальності, як суб'єкт змін та самозмін,

той, хто бере участь у становленні і перетворенні людини у напрямі особистісного зростання, хто покликаний спрямовувати й керувати процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, розкриття її духовного світу, формування триєдиної людини – гармонійної особистості, компетентного творчого фахівця, гармонійного громадянина, як довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє, людина, яка здійснює соціалізацію вихованців та професійно займається викладацькою і виховною роботою та характеризується підвищеним почуттям відповідальності, володіє високим інтелектом, чуйністю, авторитетністю, такими рисами, як доброта, цілеспрямованість, любов до дітей.

Педагогічний ідеал педагога/вчителя/вихователя пов'язаний з реалізацією мети педагогічної діяльності – формування в учнів свободи/самосвідомості, які складають сутність особистості як мети розвитку людини.

### **Література**

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. Ченстохова-Київ, 2000. С. 217-232.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990. 192 с.
3. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія / О.В. Вознюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 550 с.
4. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
5. Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. М.: Знание, 1990. 128 с.
6. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. М.: Наука, 1987. 256 с.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

7. Кассиль Г.Н. Наука о боли. 2-е дополненное издание. / Г.Н. Кассиль. М. : Наука, 1975. 400 с.
8. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.
9. Литература древнего Востока. Тексты. М.: Изд. МГУ, 1984. 352 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд. МГУ, 1979. 320 с.
11. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. К.: Радянська школа, 1973. 524 с.
12. Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. 220 с.
13. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3. С. 44-54.
14. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. 512 с.
15. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 273 с
16. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. Х.; К.: Каравела, 1998. 201 с.
17. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К., 1996. 250 с.
18. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
19. Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. СПб.: ИД "Весь", 2003. 340 с.
20. Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. Новосибирск: Наука, 1986. С. 47–69.
21. Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. М. : Попури, 2008. 288 с.
22. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
23. Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. К., 1994. 288 с.

24. Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. N. Y.: Harper and Row, 1979. 234 p.

25. Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. N. Y.: Samuel Weiser, 1973. Ch. 22–36

26. Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 50 (5): 679–693.

Сидорчук Н.Г.

## ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ»

Провідними ознаками нинішнього часу, що здійснюють пріоритетний вплив на всі аспекти розвитку сучасної цивілізації, постали процеси економічної, політичної та культурної глобалізації, які супроводжуються цілим рядом невідповідностей:

- *технологічних*, що визнають необхідність виходу виробництва та інших сфер життєдіяльності людини (електронізація виробництва; комп'ютеризація різних сфер життя; інтелектуалізація індивідуальної діяльності; конвенціалізація професійної свідомості, тобто зростання узгодженості в прийнятті рішень тощо) на принципово новий технологічний рівень;

- *екологічних*, що свідчать про необхідність прийняття оперативних заходів з метою уникнення глобальної катастрофи;

- *інформаційних*, що передбачають необхідність оптимального переходу до інформаційного суспільства та адаптації людини до нового інфосередовища в умовах важливих протиріч у межах соціальної комунікації (а саме – послаблення ролі традиції у комунікації; розширення її культурного фону; розвитку опосередкованих форм людського спілкування; збільшення діапазону комунікації у шкалі "партикулярність свідомості – глобальність свідомості"; посилення самореферентності комунікації;

- *динамічних*, які підтверджують відставання суспільної свідомості від динаміки розвитку глобальних проблем сучасності;

- *моральних*, що визначають гостру необхідність протидії процесу деморалізації суспільства, різкого зниження його духовних і моральних засад;

- *світоглядних*, що детермінують необхідність зміни ціннісно-світоглядної парадигми відповідно до останніх досягнень сучасної науки і нових соціокультурних умов існування людства;

- *демографічних*, що передбачають необхідність урахування демографічних змін у розподілі людських ресурсів [23, с. 30–32; 24].

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

У визначеному контексті більшість глобалістів очікує перемогу «ліберального консенсусу» [26]. Однак, їх висновки щодо «планетарної єдності світу» залишаються лише невизначеною перспективою [25, с. 435], оскільки сьогодні світ продовжує залишатися мозаїчним, а спроби його штучного об'єднання ведуть до ще більшого заглиблення цивілізацій у себе, у свою ідентичність.

Суперечливі за своєю природою зміни, що є одночасно і відображенням кризи, і симптомом оновлення, в умовах цивілізаційних змін характеризуються проявом інтеграційних процесів – певним вектором цивілізаційного розвитку, а поняття «інтеграція», «діалог культур» та ін. пов'язують з якісними змінами історичних способів життя, зі зміною парадигмальних, світоглядних і духовних цінностей сучасної цивілізації в тому вигляді, в якому вони зароджувалися в античний період і остаточно сформувалися у філософії та науці Нового часу [24].

Викликані сучасними умовами світового розвитку протиріччя потребують формування *конкурентоспроможного людського капіталу*, ключовою характеристикою у контексті максимального використання якого є поняття *професійного потенціалу*. Вивчення окресленої проблеми, як наголошують експерти програми «DeSeCo» Ради Європи та країн Європейського Союзу, як зазначено у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», дає змогу прогнозувати соціально-політичні, економічні, культурні, світоглядні перетворення, що супроводжують розвиток сучасного суспільства в інтересах управління майбутнім, наданням можливості вирішення існуючих та запобігання нових соціальних та економічних проблем в інтересах безпеки країни, зміцнення міжнародних позицій держави і забезпечення зростання конкурентоспроможності національного народного господарства.

Поняття «професійний потенціал» у своїх наукових доробках аналізували Л. Біла, В. Васильєв, М. Головатий, С. Ківалов, В. Міляєва, І. Нинюк, Л. Пашко, В. Сороко, В. Співак, І. Сурай та ін. Разом з тим, як зазначає Р. Кириченко, професійний потенціал є новим інтегрованим поняттям, що узагальнює уявлення про ресурси особистості та їх реалізацію в професійній діяльності, охоплюючи сферу здібностей, мотивації фахівця та вивчається, відповідно, на основі ресурсного підходу [6, с. 96].

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Цікавим шляхом до аналізу виділеної категорії є й встановлення логічних зв'язків між поняттями, що її складають – «потенціал» та «професійний». За таких умов теоретичним підґрунтям представлення сутнісної характеристики виділеного поняття стає професіографічний підхід (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, Ф. Гоноболін та ін.).

Особливістю його використання є вивчення і проектування досліджуваного явища з орієнтацією на професійну діяльність (професію). Водночас одним із основних принципів професіографування визначається принцип типізації та диференціації професіографічних характеристик досліджуваного явища, урахування перспектив професійного зростання і кар'єри [5, с. 145].

Конкретизація розгляду досліджуваної проблеми здійснюється шляхом доповнення професіографічного підходу *професіогенетичним*, який у процесі аналізу професійного становлення особистості комплексно враховує такі фактори, як: динаміка інформаційного простору професіонала; взаємодія і межі відповідності зовнішніх і внутрішніх засобів професійної діяльності; соціокультурна зумовленість професії.

У контексті окресленого підходу розглядаються відповідно й різні аспекти розвитку професійної діяльності: історичний – виникнення та розвиток, еволюція типів професіоналів; індивідуальний – формування людини як професіонала; соціально-економічний – індивідуальна і групова динаміка при зміні соціально-економічних умов професійної діяльності; інформаційно-технологічний – зміна професії і професіонала під впливом нових технологій, зміни інформаційного простору [4, с. 80].

В умовах професіографування розглянемо феномен професійного потенціалу з опорою два види зв'язків:

1) *Родовидові*, використання яких ґрунтується на виділенні ключових ознак субординатних (нижчого рангу), суперординатних (вищого рангу) та координатних понять (понять одного ряду), що його складають, та здійснення їх порівняльної характеристики. Родовидові зв'язки представимо через категорії вищого (суперординатні) та одного (координатні) порядку. До суперординатних віднесемо категорії: «потенціал», «професійний». Саме поняття «професійний потенціал» за таких умов стає координатним.



2) *Асоціативні* зв'язки дозволяють визначити природу співіснування досліджуваних понять у межах певної системи, наприклад, причина та наслідок, форма й зміст тощо [2, с. 65-66].

У визначеному контексті базовою категорією наукового пошуку є "потенціал" (лат. *potentia* – можливість, потужність), який в етимологічному значенні розглядають як ступінь потужності (прихованих можливостей), міць, силу [21, с. 516].

У широкому розумінні «потенціал» визначають як джерело можливостей, засобів, які можуть бути приведені у дію, використані для розв'язання певної задачі або досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі [22, с. 1058; 15].

Потенціал, виступаючи у єдності просторових та часових характеристик, концентрує у собі одночасно три рівні зв'язків та відношень:

- відображає *минуле*, тобто являє собою сукупність властивостей, що накопичені системою у процесі її становлення та обумовлюють її можливість щодо функціонування та розвитку;
- характеризує *сучасне* з точки зору практичного застосування і використання наявних здібностей;
- орієнтований на розвиток (*майбутнє*): у процесі трудової діяльності людина не тільки реалізує свої наявні здібності, але й набуває нових сил та здібностей [8].

У наукових роботах термін «потенціал», частіше використовується не тільки як специфічне наукове поняття, але й як синонім термінів «ресурси» або «можливості».

Однак інтегративна змістова інтерпретація визначає міжгалузевий характер терміну та дозволяє використовувати його у цілому ряді сполучень (економічний потенціал, векторний потенціал, хімічний потенціал, деформаційний потенціал та ін.).

Саме це й вважають підґрунтям, що за своєю природою дає можливість шукати шляхи подолання протиріч, обумовлених суперечливим характером суспільних процесів конвергенції та диверсифікації в інтересах зростання людського капіталу, задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих професіоналах, особистісно зрілих, здатних до інновацій та творчості у професійній діяльності.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

Доведено, що потенціал є компонентом структури особистості та у зазначеному контексті розглядається як індивідуальна система особливим чином організованих внутрішніх та зовнішніх ресурсів людини. Останнє забезпечує різноманітність можливих векторів розвитку і трансформації особистості в процесі її життєвого шляху [8].

У зарубіжній психології поняття «потенціал» активно використовується при вивченні мотивації особистості в площині динамічних характеристик мотиву, безпосередньо пов'язаних з енергетикою його впливу: «поведінковий потенціал» (теорія соціального научіння Дж. Роттера); «потенціал активації» (або "потенціал спонування") Д. Берлайна; «потенціал реакції» К. Халла.

Важливі теоретичні висновки щодо вивчення потенційного у психіці людини як невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов, зроблено Л. Виготським, С. Рубінштейном, В. Мясищевим, Б. Ананьєвим, Д. Леонтьєвим, Л. Божович, Б. Ломовим, які, спираючись на ресурсні характеристики людини, вводять поняття *потенціалу особистості* та дають його розгорнуту характеристику як комплексу психологічних властивостей, що забезпечує людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію з опорою на свої внутрішні уявлення і критерії.

Разом з тим, С. Рубінштейн, наприклад, акцентує увагу на тому, що людину як особистість характеризує не тільки те, що вона являє собою, але і те, ким вона хоче стати, до чого вона активно прагне.

Досліджуючи особистісний розвиток людини, науковець характеризує його як реалізацію індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченності, як становлення людини в індивіді, наголошуючи, що її характеризує не тільки те, що вже склалося і реально функціонує в її особистості, але й те, що складає «внутрішній зміст особистісного розвитку» (сфера можливостей) [19].

Процесуальну та потенційну базисні складові у структурі психічного виділяв В. Мясищев. На його думку, вони становлять єдність, виступаючи у зазначеному контексті різними, а не тотожними поняттями [12, с. 10-14].

Досліджуючи процес онтогенетичного розвитку людини, особливе значення проблемі вивчення психічних резервів та ресурсів

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

надавав Б. Ананьєв. У своїх роботах він досліджував питання про розкриття істинних потенціалів розвитку людини, розглядаючи потенціал як інтегровані в людині – суб'єкта діяльності властивості індивіда й особистості, що визначають її готовність і здатність до виконання дій та досягнення у ході їх виконання певного рівня продуктивності. Потенціали розвитку, на його думку, є суттєвими властивостями як особистості, суб'єкта діяльності, так й індивіда.

Науковець наголошує, що людина як суб'єкт трудової діяльності має певні потенціали – працездатність і спеціальні здібності, активність у формі ціннісних орієнтацій, мотивів. На думку Б. Ананьєва, доцільно досліджувати потенційні характеристики крізь функціональні характеристики структури особистості [3]. Саме цей висновок дозволяє розглядати потенційне на основі професіографічного підходу.

За Д. Леонтьєвим, особистісний потенціал – це узагальнена системна характеристик індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності й смислових орієнтацій при зовнішньому тиску і в змінних умовах [9, с. 56-65].

Аналіз базових підходів до тлумачення поняття особистісний потенціал показав, що головними ознаками категорії «потенціал», що наслідуює категорія «особистісний потенціал», як суперординатна, є рівень зрілості.

Особливими характеристиками досліджуваної категорії є її розгляд:

- як системного та ієрархічного утворення, що включає ресурси особистості, надані їй від народження, а також світогляд, мотивацію до самореалізації особистісних якостей (комунікативний, емоційний, пізнавальний, творчий потенціал);

- як певної інтегральної характеристики рівня прояву особистісної зрілості;

- як феномену самодетермінації особистості, що проявляється у процесі здійснення діяльності, у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх (біологічних, зокрема тілесних передумов, а також потреб, характеру й інших стійких психологічних структур);

- як міри подолання особистістю заданих обставин, у кінцевому рахунку переборення особистістю самої себе.

Узагальнюючи висновки науковців, Р. Кириченко подає таку змістову інтерпретацію поняття «потенціал особистості»:

– динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме;

– комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, ураховуючи й оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв [6, с. 93-97.].

На нашу думку, поняття «особистісний потенціал» фіксує здатність до формування, стабілізації, розвитку цілісної особистості на основі самовдосконалення та саморозвитку.

У роботах Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка категорія «особистісний потенціал» розглядається у взаємозв'язку з діяльністю як певна умова реалізації особистості. Автори наголошують, що особистісний потенціал не існує як відособлена від діяльності сутність, він матеріалізується у різних видах людської діяльності (в тому числі професійній).

Важливим для нашого дослідження є висновок С. Максименка про те, що особистісний потенціал є певною можливістю, яка, реалізуючись у діяльності, удосконалюється, залишаючись потенційною (імовірнісною можливістю), в той час як діяльність відокремлена від потенціалу і є засобом досягнення поставленої мети [8].

За таких умов особистісний потенціал завжди має діяльнісну природу (Б. Ананьєв, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) [3; 9; 10; 19].

Таким чином, одним із шляхів розкриття особистісного потенціалу є професійна взаємодія. Тобто важливою складовою особистісного потенціалу є особистісно-професійний (професійний), який забезпечує розвиток особистості в процесі професійної взаємодії та в цілому забезпечує становлення її професіоналізму.

Зазначені висновки знаходять підтвердження у роботі Р. Кириченко, де автор виділяє основні складові особистісного

потенціалу:

1. Гносеологічний потенціал – як система знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей (Ю. Власенко, Г. Костюк, С. Максименко, О. Шестопалова та ін.).

2. Аксіологічний потенціал – як система цілей, цінностей та орієнтації, соціально-психологічних установок (С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін.).

3. Творчий потенціал – як можливість творити, знаходити нове, діяти оригінально і нестандартно (О. Матюшкін, В. Моляко, М. Смульсон та ін.).

4. Комунікативний потенціал – як здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здатності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, уміння та навички (Л. Виготський, О. Власова, Я. Коломінський, А. Мудрик та ін.).

5. Художній потенціал – як система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення (В. Антоненко, О. Завгородня).

6. Духовний потенціал – як система смислів і смисложиттєвих орієнтацій, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов цінностей, життєвих позицій і моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм (К. Абульханова-Славська, Л. Мар'яненко та ін.).

7. Професійний потенціал – як відповідність орієнтації, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації (О. Вишняк, Е. Хохлова та ін.) [6, с. 93-97].

Опис ієрархічної моделі потенціалу людини як соціально-особистісної системи подає В. Марков, в якій, крім біологічного потенціалу (визначається біоенергетичними процесами та їх специфікою) та психологічного потенціалу (пов'язаного з психічною саморегуляцією), включає особистісний потенціал з його складовими – особистісно-професійним та професійно-особистісним потенціалами. Учений також розглядає професійний потенціал як частину особистісного потенціалу. Розглянемо більш детально категорію «професійний потенціал».

Спроби охарактеризувати категорію «професійний потенціал» зроблено цілим рядом авторів, проте більшість з них змістову інтерпретацію зазначеного поняття подають на основі того ж

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

ресурсного підходу, згідно якого, у загальному контексті, професійний потенціал фахівця розглядають як відновлювану самокеровану систему його внутрішніх ресурсів, які виявляються в професійних досягненнях [6, с. 93-97].

Професійний потенціал як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, ресурсів, прихованих здатностей спочатку розвивається, нагромаджується, а пізніше реалізується у професійній діяльності.

Підтверджено, що ключовою характеристикою професійного потенціалу є його системність. Відповідно, потенціал охоплює не тільки сукупність ресурсів, але й систему управління ними, яка має свідомий та несвідомий рівні.

Так, характеристику професійного потенціалу кар'єри державних службовців С. Ківалов та Л. Біла подають через сукупну здатність кадрів державних службовців до ефективного виконання професійних обов'язків, яка досягається через професійну освіту, практичні навички, досвід та інші службові ресурси [7].

З позицій професіографічного підходу поняття *професійний потенціал* корелює з поняттями *професія*, *професіонал* та потребує їх змістової інтерпретації. Так, професія (лат. *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність) – вид трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки, досвіду та стажу роботи [20, с. 56].

Професії з'явилися у зв'язку з розподілом праці та є вираженням її диференціації. Професійна діяльність частіше всього є основним засобом прибутку. На початку ХХІ ст. кількість професій досягла декількох тисяч. Назва професій визначається характером та змістом роботи, службовими функціями, знаряддями та предметами праці, що застосовуються у професійній діяльності [20, с. 56].

«Професіонал», за тлумачними словниками, – людина, що зробила певне заняття своєю професією. В «Енциклопедическом словаре экономики и права» підкреслюється, що професіоналом є висококваліфікований робітник, майстер своєї справи [17]. Разом з тим, у науковій літературі зустрічаємо: «професіонал – той, хто займається фаховою діяльністю незалежно від рівня його професіоналізму» [13, с. 24].

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

Виходячи із зазначеного вище, ознаками, що наслідуються категорією «професійний потенціал» від категорій «професійний» та «професіонал» є її спрямованість на певну професію шляхом оволодіння певною системою професійних знань, умінь та навичок (в тому числі у закладах вищої та середньої спеціальної освіти). Особливістю досліджуваної категорії є її потенційно виражена фахова спрямованість (наприклад, педагогічна).

У зазначеному контексті змістова характеристика представлена у психологічному словнику, де професійний потенціал розглядається як сукупність можливостей і здібностей для опанування професійною діяльністю та вдосконалення в ній [18].

На основі професіографічного підходу структура професійного потенціалу визначається його внутрішнім розподілом на реалізований (визначається професійним досвідом фахівця і в зв'язку з постійним відновленням потенціалу людини проявляється в накопичених у процесі професійного розвитку «корисних» якостях, знаннях, навичках, уміннях і здібностях, які дозволяють якісно здійснювати професійну діяльність) та нереалізований (визначається ціннісно-мотиваційною структурою особистості спеціаліста і визначає напрями зміни професійного потенціалу).

Ці зміни можуть бути і реактивними, що визначаються динамікою розвитку професійного середовища і змінами об'єктивних професійних вимог, й активними, що висувають завдання індивідуального розвитку суб'єкта діяльності, наприклад, на основі вияву надситуативної активності) потенціали [11].

Близьким до поняття «професійний потенціал» є поняття професіоналізм – стійкі властивості суб'єкта, які забезпечують високу продуктивність професійної діяльності.

Комплексну характеристику категорії «професійний потенціал» з опорою на професіоналізм подає на основі професіографічного підходу І. Підласий. Взаємозв'язок окреслених категорій науковець розкриває на прикладі діяльності педагога. За його висновками, професійний потенціал об'єднує в собі багато різнопланових і різнорівневих аспектів підготовки і діяльності вчителя і визначається як система природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей:

$$\text{ППП} = \text{Пнчп} + \text{Пчзн} + \text{Пдсп} + \text{Ппдп}, \text{ де}$$

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

ППП – професійний потенціал педагога;

Пнчп – незмінна частина потенціалу, зумовлена загальними природженими здібностями особистості;

Пчзн – частково змінна (прогресивна) частина потенціалу, зумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвиток останніх у процесі професійної підготовки і практичної діяльності;

Пдсп – компонент потенціалу, який додається спеціальною підготовкою у виші (спеціальний);

Ппдп – частина потенціалу, яку набувають у процесі практичної діяльності педагога [14, с. 3-17].

Професійний потенціал людини є частиною її потенціалу як особистості, тобто відносно індивідуума професійний потенціал – це частина потенціалу людини, яка формується на основі природних даних (здібностей), освіти, виховання та життєвого досвіду. В якісному плані професійний потенціал є похідним від рівня розвитку технічного базису і соціально-економічних умов відтворення населення і сукупної здатності до праці. Ці чинники визначають зміст і якість загальної і фахової освіти, розвитку системи охорони здоров'я, фізичної культури, професійної підготовки, морального виховання. Кількісний аспект професійного потенціалу є похідною від кількості працездатного населення, його статево-вікової структури.

Професійний потенціал фахівця розкривається в професійній діяльності через самореалізацію. Актуальним у зазначеному контексті є питання про детермінанти розвитку потенціалу особистості.

На думку А. Деркача, наприклад, розкриття потенціалу особистості пов'язують із розвитком здібностей людини, особливо тих, які стосуються діяльності чи відповідають спрямованості особистості. Розвиток здібностей у фахівців, як правило, реалізується в процесі самонавчання і професійної діяльності, коли суб'єктом ставляться завдання особистісно-професійного зростання і досягнень. Учений зазначає, що пріоритетним у такому випадку є розвиток інтелектуальних здібностей, який повинен супроводжуватися становленням важливих професійних досягнень і зокрема, формуванням і розвитком відповідних умінь і навичок.



*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

Саме в розвитку цієї системи «здібності – якості – вміння – мотиви – смислоутворення» А. Деркач вбачає основні механізми розкриття потенціалу особистості [1].

Зазначене вище дозволяє зробити загальні **висновки**:

1. Потенціал, охоплюючи психофізіологічні, інтелектуальні, особистісні властивості особистості, відображає особливості розвитку її мотивації та здібностей.

2. Професійний потенціал, як нове інтегративне поняття, ґрунтується не тільки на уявленнях про ресурси особистості та їх реалізацію у професійній діяльності, але й забезпечує її самореалізацію шляхом самовдосконалення.

3. Умовою реалізації особистості в професійній діяльності виступає особистісний потенціал, що поєднує в собі комплекс персональних та типологічних характеристик, обумовлених конкретною професійною діяльністю.

4. Особистісний потенціал розкривається у професійній взаємодії через професійну самореалізацію.

5. Складовою особистісного потенціалу є особистісно-професійний, який сприяє розвитку особистості в процесі професійної взаємодії та в цілому забезпечує становлення професіоналізму фахівця.

Важливим напрямом подальших досліджень має стати систематизація методів та засобів діагностики професійного потенціалу особистості, розробка програм розвитку професійного потенціалу фахівців різних галузей із застосуванням сучасних педагогічних технологій.

### **Література**

1. Акмеология: учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. 256 с.

2. Алексенко В. А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / Алексеенко В. А. М. : Из-во Национального института бизнеса, 2007. 223 с.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2016. 288 с.

4. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты проблемы профессиогенеза / Ермолаева Е. П. // Психологический журнал. 1998. № 4. Т. 19. С. 80–87.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Зеер Э. Ф. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Кириченко Р.В. Професійний потенціал особистості педагога / Кириченко Р.В. // Scientific Journal, Virtus, December. 2015. № 4. С. 93-97.
7. Ківалов С. В. Організація державної служби в Україні: навч.-метод. посіб. / С. В. Ківалов, Л. Р. Біла; Одеса: Юридична літ-ра, 2002. 328 с.
8. Кобзенко И.К. Общая характеристика личностного потенциала педагога общеобразовательной школы / Ирина Константиновна Кобзенко // Весник ТГУ. 2010. Вып. 12 (92). С. 139-143.
9. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Леонтьев Д. А. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леоньева. М.: Смысл, 2002.
10. Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
11. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С.Д.Максименко. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
12. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / Мясищев В.Н. // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
13. Панчук В. В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (на матеріалах викладання іноземної мови в технічному вузі) : дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Панчук Вікторія Володимирівна. Луцьк, 1996. 200 с.
14. Підласий І. Педагогічні інновації / Підласий І., Підласий А. // Рідна школа. 1998. № 12. С. 3-17.
15. Потенціал [Електронний ресурс] / С. Wikipedia – Режим доступу:  
<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB> – 29. 04. 2019 г. – Загол. з екрану.
16. Профессия [Электронный ресурс] / С. Википедия. – Режим доступа :  
[http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%80#.D0.9F.D0.B5.D0.B4.D0.B0.D0.B3.D0.BE.D0.B3.D0.B8.D1.87.D0.](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%80#.D0.9F.D0.B5.D0.B4.D0.B0.D0.B3.D0.BE.D0.B3.D0.B8.D1.87.D0)

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

B5.D1.81.D0.BA.D0.B8.D0.B5\_.D0.BF.D1.80.D0.BE.D1.84.D0.B5.D1.81.D1.81.D0.B8.D0.B8 – 1. 04. 2009 г. – Загол. с екрана.

17. Профессионал // Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/124603/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F> – 1. 04. 2009 г. – Загол. с екрана.

18. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.

19. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1973. 423 с.

20. Сидорчук Н.Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: [монографія] / Н.Г. Сидорчук / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. 608 с.

21. Словарь иностранных слов / под ред. С.М. Локшина. М.: Гос. из-во Иностранных национальных словарей, 1949. 808 с.

22. Советский энциклопедический словарь. М., 1981.

23. Стукало Н. В. Деякі аспекти формування фінансової політики України в умовах глобалізації / Н. В. Стукало // Фінанси України. 2007. № 1. С. 30–32.

24. Талалова Л. Н. Интегративные тенденции в теории и практике современного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Талалова Лариса Николаевна. М., 2004. 445 с.

25. Токвиль А. Демократия в Америке / Токвиль А.; пер. с франц. М. : Прогресс, 1992. 554 с.

26. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма; пер. с англ. М. Б. Левина. М. : ООО Издательство АСТ : ЗАО НПП Ермак, 2004. 588 с.

Шанскова Т. І.

## ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Сучасні процеси щодо реформування освітньої галузі в Україні привернули увагу до проблеми оцінки професіоналізму вчителя, його професійної компетентності та можливостей її вдосконалення, що знайшло відображення у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, Професійному стандарті вчителя початкових класів, Типовій освітній програмі для підвищення кваліфікації педагогічних працівників та ін.

Проблеми фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації ідей Нової української школи, підвищення її якості набули для вітчизняної педагогічної науки та практики особливої актуальності. Таке підвищення вимог поширюється і на рівень готовності вчителя початкової школи до здійснення професійної діяльності в Новій українській школі, що вимагає, крім знань, специфічних особистісних якостей.

Дослідження професійної компетентності вчителя з позиції виявлення професійнозначущих характеристик та особистісних якостей, набутих у процесі цілеспрямованої професійної підготовки, розглядаються з позицій *професіографічного* підходу. Професіограма – це детальний опис вимог до фахівця будь-якої професії, що включає перелік основних функцій, представлена через систему вимог до представника певної професії, включаючи якості, властивості й характеристики особистості, психологічні здібності, що визначають спрямованість особистості, її психолого-фізіологічні якості, знання, уміння й навички, якими необхідно володіти для успішного виконання професійних функцій.

В історичному контексті саме в 20-ті – на початку 30-х років ХХ століття були здійснені спроби сформулювати вимоги до вчителя відповідно до соціально значимих, професійно-педагогічних та

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

психофізіологічних показників, тобто були зроблені спроби спроектувати систему вимог до професії вчитель. Проте, у ті часи нове покоління вітчизняних педагогів визначалося досить різноманітним загальноосвітнім рівнем. Тому першочерговими вимогами до вчителя були його загальна культура, грамотність, культура мови.

Наприкінці 50-х – початку 60-х років XX століття спостерігався новий підйом інтересу дослідників до професіографічних проблем педагогічної праці, що вивчалися на основі аналізу структури педагогічної діяльності та закономірностей виховного процесу. Активно розробляються професіограми вчителя як науково обґрунтовані норми і вимоги до професійної діяльності й особистісних якостей, що дозволяють йому ефективно виконувати вимоги педагогічної професії.

У 60-ті роки XX століття професіографічний підхід почав активно впроваджуватися в контексті розвитку теорії діяльності, що сприяло збільшенню інтересу науковців до професіографічного дослідження педагогічної діяльності та формування педагогічних умінь (П. Гальперін, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.). Одним з перших до професіограми звернувся Ф. Гоноболін. У 1967 році з'явилися наукові праці Н. Кузьміної з проблем психології праці вчителя та О. Щербакова з проблем психологічного обґрунтування формування особистості вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах. У 1976 році В. Сластьонін виділив загальні закономірності професійної підготовленості і формування особистості вчителя. У 1987 році В. Кан-Калик запропонував розглядати педагогічну діяльність як творчий процес.

У своїх дослідженнях Н. Кузьміної проаналізовано професійну діяльність учителя як діяльність, яка спрямована на розвиток психічних новоутворень в особистості учня, що формуються засобами навчального предмета і забезпечують учневі продуктивний саморозвиток в самостійній навчальній та професійній діяльності, у житті.

Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у закладі вищої освіти. Як система вимог до

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

фахівця, професіограма надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього вчителя [13, с. 26].

У сучасній педагогічній науці проблемам професіографічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів присвячені праці С. Вітвіцької, О. Вознюка, О. Дубасенюк, А. Кондрашової, О.Мороза та ін.

На початку ХХІ століття науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема орієнтації на загальнолюдські гуманістичні ідеали та цінності (Ш. Амонашвілі, В. Загвязинський, Л. Хоружа та ін.); процесу безперервної самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів початкових класів (Н. Бружукова, А. Данилюк, В. Денисенко), формуванню готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності в цілому та її окремих функцій (О.Івлієва, Л. Коржова, В. Сирота та ін.), теоретичній і методичній підготовці вчителів початкової школи до навчання і виховання молодших школярів (Н.Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Тализіна, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.).

Професіографічний підхід до побудови підготовки педагога спрямований на розвиток готовності випускника до професійної діяльності, яка оцінюється через комплекс умінь вирішувати професійні завдання. На сьогоднішній день реалізація професіографічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів здійснюється на основі урахування трудових функцій учителя початкової школи, що викладені у Професійному стандарті.

Так, відповідно до Професійного стандарту, затвердженого Наказом Міністерства соціальної політики, учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти основною метою професійної діяльності має організацію навчально-пізнавальної діяльності, виховання та розвиток учнів початкових класів. Умови його праці визначено як такі, що мають високий рівень психофізіологічного і емоційного навантаження та високий рівень відповідальності за формування навколишнього освітнього

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

середовища та дотримання заходів і правил забезпечення безпеки учнів [10].

У Професійному стандарті також визначено та детально охарактеризовано основні трудові функції вчителя початкових класів, а також відповідні кожній функції предмети та засоби праці, професійні компетентності, знання, уміння та навички. Так, функція *«Планування і здійснення освітнього процесу»* передбачає вивчення та використання професійної літератури під час планування освітнього процесу; дотримання вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі; планування роботи вчителя: календарно-тематичне планування змісту освітніх галузей, поурочне, планування виховної роботи, професійного саморозвитку; організація взаємодії з профільними фахівцями щодо планування освітнього процесу; педагогічна діагностика учня; здійснення освітнього процесу.

Трудова функція *«Забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині»* спрямована на визначення мети і завдань освітнього процесу, його коригування шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими; добір доцільних методів, засобів і форм навчання відповідно меті і завданням уроку, інших форм навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів; використання в освітньому процесі теоретичних знань та методик навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; формувальне та підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів; відстеження динаміки та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі; надання порад та рекомендацій батькам (особам, що їх замінюють) щодо підтримки навчальної діяльності учня за межами закладу освіти; організація взаємодії з батьками в різних формах; координація взаємодії зацікавлених осіб спрямованої на гармонійний розвиток учнів.

Трудова функція *«Створення освітнього середовища»* спрямовує вчителя початкової школи на забезпечення безпечних, психологічно комфортних умов освітнього процесу та здоров'язбережувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів; змістове

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

наповнення освітнього середовища відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти; збереження і дотримання правил, ціннісних орієнтацій і традицій закладу освіти; урахування при створенні освітнього середовища індивідуальних потреб учнів.

Трудова функція *«Рефлексія та професійний саморозвиток»* спрямована на усвідомлення вчителем своєї ролі як педагога початкової освіти, а також системи цінностей, мети і завдань професійної діяльності; аналіз власної професійної діяльності щодо реалізації цілей і завдань закладу освіти; визначення її сильних і слабких сторін; самооцінка результатів застосування засобів педагогічного впливу щодо забезпечення якості навчання, виховання й розвитку учнів; усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей; планування заходів для досягнення цілей власного професійного розвитку; участь у роботі творчих груп, методичних об'єднань учителів початкових класів; використання та поширення інновацій у педагогічній науці та практиці та впровадження перспективного педагогічного досвіду; відстеження власного фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я та їх урівноважування шляхом оптимізації витрат робочого часу та енергії.

Трудова функція *«Проведення педагогічних досліджень»* спрямовує вчителя на визначення методичної проблеми, обґрунтування її актуальності, мети, завдань тощо, опрацювання відповідних джерел інформації для визначення шляхів підвищення ефективності її розв'язання; розробку концепції дослідження, систем навчальних, виховних і розвивальних завдань для реалізації основних ідей дослідження, їх апробація та оцінювання ефективності; підведення підсумків, формулювання висновків педагогічного дослідження.

Трудова функція *«Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти»* передбачає наставництво та керівництво стажуванням, педагогічною практикою студентів; керування роботою творчих груп, методичних об'єднань, школи молодого вчителя; проведення майстер-класів, тренінгів тощо.

Трудова функція *«Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті»* націлює вчителя на



РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

узагальнення власного педагогічного досвіду і представлення його у різних формах та поширення шляхом участі в методичних заходах різних рівнів (шкільного, районного, міського, обласного, всеукраїнського), презентації в засобах масової інформації (педагогічній пресі, на освітніх платформах тощо); коригування власної професійної діяльності з урахуванням пропозицій і зауважень колег, здобутків педагогічної науки та практики.

Трудова функція *«Оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти»* передбачає аналіз та оцінювання професійної діяльності та результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти; експертизу навчальних матеріалів, методичних розробок, підручників, навчальних посібників тощо; участь у роботі експертних груп, атестаційної комісії.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти на основі професіографічного підходу має враховувати трудові функції вчителя, що викладені у Професійному стандарті вчителя початкових класів, та спрямовуватися на формування його готовності працювати у Новій українській школі. У той же час, пріоритетним у професійній підготовці фахівців загалом та майбутніх вчителів початкових класів зокрема на сьогоднішній день залишається компетентнісний підхід, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Відповідно Закону України «Про вищу освіту» компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [7]. Саме компетентнісний підхід вимагає переміщення акцентів з надання та поширення знань до розвитку вмінь, навичок, ставлень та здатності приймати рішення, вирішувати професійні завдання різної складності, розвивати здатність до безперервної освіти та самоосвіти.

Відповідно Державного стандарту початкової освіти *професійну компетентність учителя початкової школи* конкретизовано як здатність до педагогічної діяльності, організації навчально-виховного процесу у початковій школі на рівні сучасних вимог; здатність

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні професійні задачі, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів початкової школи [2].

Основу цієї здатності становить єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, що виявляється у наявності системи знань, умінь, ціннісних ставлень до професійної діяльності та досвіді їх реалізації на практиці. Вона покликана відобразити такі найважливіші якості фахівця ХХІ ст., як мобільність, конструктивність, динамізм, уміння оперувати й управляти інформацією, активно діяти у певній ситуації, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя.

Так, Л. Хоружа визначає професійну компетентність учителя початкових класів як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей вчителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [17].

Наукові дослідження проблеми професійної компетентності вчителя початкових класів призвели до виділення та детальної характеристики таких загальних компетентностей як загальнонавчальна, інформаційно-аналітична, дослідницько-праксеологічна, комунікативна, громадянська, етична, соціокультурна, компетентність міжособистісної взаємодії, адаптивна, рефлексивна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна та ін.

Варто відзначити, що для ефективної життєдіяльності людини в сучасному світі, в тому числі й для здійснення професійної діяльності вчителя початкової школи, необхідною є здатність до адаптації відповідно до умов навколишнього та професійного середовища, що постійно змінюються. Адаптаційні процеси актуалізуються й шляхом включення рефлексивних механізмів, спрямованих на аналіз як власної діяльності, так і діяльності інших людей. Крім цього, характерною особливістю сучасного суспільства є збільшення інформаційних потоків і вільний доступ до будь-якої інформації, що розміщена в мережі Інтернет.

З огляду на зазначене вище, серед загальних компетентностей виокремлено: адаптивну, рефлексивну та інформаційно-комунікаційну компетентності.

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

Активне впровадження ідей Концепції Нової української школи у початкову освіту сприяло подальшій конкретизації основних професійних компетентностей вчителя початкових класів. Так, МОН визначило базові компетентності вчителів початкових класів, що необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках

*Професійно-педагогічна компетентність* вчителя – це обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, окремих методик навчання, інноваціями для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи.

*Соціально-громадянська компетентність* включає розуміння вчителем початкових класів сутності громадянського суспільства; володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні; усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та знаходити шляхи їх розв'язання; навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку; здатність до ефективної командної роботи; вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.

*Загальнокультурну компетентність* учителя визначено як здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

*Мовно-комунікативна компетентність* передбачає володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування у процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань та аргументації; розвиненість культури

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій).

*Психологічно-фасилітативна компетентність* розкривається через усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації.

*Підприємницька* компетентність передбачає вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.

*Інформаційно-цифрова* компетентність вчителя початкової школи охарактеризовано як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Відповідно положенням Концепції Нової української школи вчитель початкових класі має володіти *знаннями* сучасних тенденцій розвитку освіти взагалі, початкової зокрема; соціально-правових основ, законодавчих актів усфері початкової освіти; особливостей процесів викладання і навчання молодших школярів; способів реалізації інтеграційного підходу в навчанні молодших школярів; концепції інклюзивної освіти та мати розвинені *вміння* організовувати педагогічну діяльність на компетентнісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); створювати та реалізувати сучасні програми навчання молодших школярів із використанням різноманітних методів, форм і технологій; діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення учня як особистості, громадянина, інноватора; керувати проектною діяльністю школярів; організовувати культуромовнеосвітньорозвивальне середовище; проектувати власну програму професійного та особистісного зростання [8].

Таким чином, реформування системи освіти відповідно до Концепції Нової української школи потребує переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

відповідно до її ідей та має здійснюватися на основі професіографічного та компетентнісного підходів.

Висвітливо основні принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до сучасних вимог.

Відповідно принципу системності професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів розглядається як складна система, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою таким чином, що виключення чи введення нового елемента закономірно відображається на інших.

Принцип соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи відображається в ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Відповідно Концепції Нової української школи вчитель є не тільки наставником та джерелом знань, а також і коучем, фасилітатором, тьютором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практикоорієнтованого досвіду майбутнього фахівця в змісті професійної педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання у педагогічній діяльності інноваційних технологій.

Зазначені принципи є вихідними положеннями для оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до ідей Нової української школи. Розглянемо детальніше теоретико-методичні засади такої підготовки у ЗВО, розроблені видатними українськими педагогами.

На думку Л. Хомич, з метою відповідності підготовки майбутнього вчителя початкової школи сучасним вимогам, необхідно розробити методологічні та теоретичні основи педагогічної освіти, спрямованої на формування в них цілісного уявлення про свою професійну діяльність. Тому необхідним є включення у навчальні плани інтегрованих курсів психолого-педагогічних

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовувати формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості і поведінки [16, с. 114].

О. Савченко ядром професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи вважає її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку фахівця [12, с. 1–4]. Автор доходить висновку щодо необхідності оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Крім того, О. Савченко наголошує на необхідності врахування соціальних змін, що пов'язані з інтеграцією, науково-технічним прогресом, інформатизацією і комп'ютеризацією. Важливим є висновок автора про те, що у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідне гармонійне поєднання загальнокультурних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь, способів діяльності, посилення їх професійної спрямованості, що забезпечить фундаментальність базової підготовки вчителя початкової школи.

Виділення основних трудових функцій учителя початкової школи та їх законодавче закріплення потребує переорієнтації професійної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти відповідно до державних вимог. Тому необхідним є оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Означені вище компетентності формуються й розвиваються у процесі вивчення майбутніми вчителями початкової школи навчальних дисциплін усіх циклів загальної та професійної підготовки, дисциплін за вибором навчального закладу, дисциплін самостійного вибору студентів.

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» уперше було введено в науковий обіг Н. Кузьміною [7, с. 90]. Авторка визначає професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом) як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних задач.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається вмінням педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання для ефективного розв'язання виховних

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

задач та є показником підструктури професіоналізму особистості педагога-вихователя. До її основних елементів О. Дубасенюк віднесено компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; компетентність у галузі фахових предметів і знання про можливості змісту предмета як провідного засобу виховання учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; аутопсихологічну компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності і професійнозначимих якостей. Зріла, сформована особистість педагога-вихователя – професійна необхідність, що зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця [3, с. 91].

У структурі професійно-педагогічної компетентності належне місце займає педагогічна рефлексія як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас, це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості [14, с. 20]. Її трактують як здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду.

Г. Бізяєва (на основі досліджень Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської) визначає професійну рефлексію вчителя як здатність відображати «внутрішню картину світу» учня. Це також здатність займати дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості позицію щодо своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб'єкта, що може слугувати критерієм у визначенні професіоналізму вчителя. Рефлексія педагога, на думку вченої, визначається його вміннями аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи власної діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин [1].

За визначенням багатьох дослідників професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з характерними уявленнями про неї. Вона являє собою єдність людського (здатність до самоучіння,

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

аналізу причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та професійного (тобто – пристосування цієї здібності до умов і обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються і допомагають людині оцінити досягнуті результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях.

Важливість формування громадянської компетентності для вчителя початкової школи обумовлена його місцем і роллю у системі формування особистості майбутнього громадянина, адже вчитель є носієм духовної, моральної і громадянської культури. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів слід розглядати як важливий компонент системи фахової підготовки, що дозволяє вести громадсько-виховну діяльність в освітньому процесі.

Формування мовно-комунікативної компетентності стає можливим шляхом залучення студентів майбутніх учителів початкових класів до комунікативної діяльності під час опанування ними фахових дисциплін, що можливе шляхом створення комунікативно-зорієнтованого освітнього середовища. З метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів необхідно вдосконалити навчальну програму з сучасної української мови. Кожен розділ програми має бути логічно структурований і включати не лише обсяг знань та основні поняття курсу, але й найважливіші практичні вміння та навички, які повинні засвоїти студенти.

Необхідно розробити нову методичну систему лінгвістичної підготовки студентів – спеціально організоване навчання з метою засвоєння майбутніми вчителями теоретичних основ професійної діяльності та практичних способів здійснення процесу навчання молодших школярів рідної мови. Основою розробки системи методико-лінгвістичної підготовки майбутніх учителів повинна стати така концепція розвитку педагогічної освіти у ЗВО, яка враховує найважливіші тенденції, характерні для розвитку сучасних освітніх систем загалом: гуманізація, гуманітаризація, інтеграція, диференціація тощо.

Психолого-фасилітативна компетентність учителя початкових класів сприятиме формуванню творчої особистості учня, виявлення та розвиток його потенційних здібностей, сприятиме соціалізації молодшого школяра. Важливим складником професійної культури є



*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

оволодіння професійною етикою, що передбачає особисту відповідальність за наслідки своєї роботи в умовах професійного та особистісного вибору. Почуття провини і покарання унеможливають ситуацію вибору. Водночас, почуття відповідальності дає змогу формулювати оригінальні думки і продукувати нові засоби поведінки, що спонукає сприймати невдачі як життєві уроки, а перешкоди – як можливість знайти більш ефективний шлях вирішення проблем.

Так, з метою професійного саморозвитку вчителя початкових класів, набуття компетентності щодо особливостей діяльності в умовах Нової української школи створено студії онлайн-освіти «EducationalEra» (<https://www.ed-era.com>); сервіс інтерактивної освітньої літератури (EdEraBooks); Всеукраїнська шкільна освітня мережа «Щоденник» (<http://shodennik.ua>) робить процес управління освітою більш оперативним і зручним, надає різноманітні матеріали для школярів, учителів і батьків – розклад уроків, електронний журнал, електронний щоденник, домашні завдання, шкільний сайт, оголошення, бібліотека, медіатека тощо. Електронне навчання Mozaik (<https://www.mozaweb.com/uk>) пропонує навчання за цифровими підручниками з інтерактивними 3D моделями, освітніми відео та цікавими завданнями. Також існують й багато інших Web-ресурсів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів, заснована на компетентнісному підході, забезпечує орієнтацію всього навчального процесу на такі освітні цілі як формування й розвиток здатності до навчання упродовж життя, до самовизначення і самоактуалізації особистості, до її активної професійної адаптації та соціалізації, безперервний розвиток індивідуальності тощо.

Подальша логіка дослідження передбачає визначення сутності навчально-методичного комплексу, який являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, пов'язаної єдиною методологією та організацією викладання, враховує соціальні запити до професійної діяльності вчителя початкових класів, зокрема положення Концепції Нової української школи, специфіку навчальних дисциплін, забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу.

Професійно-педагогічна підготовка у ЗВО здійснюється, насамперед, у процесі викладання комплексу педагогічних

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

дисциплін, зокрема основ педагогіки, теорії та методики виховання, дидактики, організації та управління в початковій школі, загальної, вікової та педагогічної психології тощо.

З позицій дидактичних закономірностей зміст підготовки майбутніх учителів початкових класів буде повноцінним за умови його повноти, глибини, збалансованості конкретного і загального, завершеності, системності, гнучкості, оперативності, динамізму. Великого значення у цьому контексті набуває осмислення та глибоке розуміння сутності мети і завдань професійної освіти, взаємозв'язку із середовищем, який впливає на визначення її змісту, виявлення законів та закономірностей, дидактичних принципів його добору, проектування.

Головними аспектами педагогічної теорії змісту навчання є: залежність від суспільних вимог і замовлень, світоглядна функція змісту освіти; соціальний досвід як джерело знань; завдання всебічного розвитку особистості; дидактичні принципи як фактори визначення змісту освіти, оптимальної побудови навчально-тематичних планів.

На нашу думку, стратегія вивчення педагогічних дисциплін повинна вибудовуватись як сходження від відтворення класичної спадщини педагогічних теорій і систем за традиційними підручниками до конструювання власного розуміння освітнього процесу і дій педагога.

Курс «Основи педагогіки, теорія та методика виховання» спрямований на озброєння майбутніх учителів початкових класів чіткою методологією педагогіки, глибокими і ґрунтовними знаннями з основних педагогічних категорій і понять (виховання, освіта, навчання, система, процес, принципи, організаційні форми і методи виховання, освіти і навчання, наукові основи управління освітою тощо). На цій основі здійснюється свідоме засвоєння окремих методик та інших курсів педагогічного профілю. У процесі вивчення цієї дисципліни студенти мають розуміти високу значущість педагогічної праці у виробничо-економічному і суспільному розвитку людства.

Педагогіка розглядається як наука, яка є певною системою знань, що склалася в процесі історичного розвитку людства і характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Окрім того,

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

ураховуючи вимоги Концепції Нової української школи основні структурні блоки педагогічних дисциплін було доповнено блоком знань про сучасні технології навчання в початковій школі (ігрову, проблемного навчання, диференційованого навчання, розвивального навчання, інтерактивна, проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення).

Метою вивчення курсу «Загальна, вікова та педагогічна психологія» у студентів – майбутніх учителів початкових класів є формування психологічного мислення та можливості застосовувати власні знання з психології для наукового пояснення фактів і явищ психіки, а також ефективного навчання та виховання, формування колективу, соціально-педагогічної та психологічної корекції девіантної поведінки тощо. Тобто вивчення психології майбутніми вчителями має бути спрямоване на оволодіння засобами розуміння та перетворення умов, які визначають спосіб думок та дій інших людей, що безпосередньо впливає на перетворення власної життєдіяльності та свідомості.

У курсі вивчаються особливості психічного та особистісного розвитку молодшого школяра в освітньому процесі, особливості розвитку пізнавальних процесів молодших школярів (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення), індивідуальні особливості становлення пізнавальних процесів учнів, психологічні новоутворення молодшого шкільного віку, індивідуальні відмінності перебігу когнітивних процесів у дітей молодшого шкільного віку, психолого-дидактичні закономірності формування понять, умінь і навичок, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів семінарські заняття були спрямовані на поглиблене вивчення основних розділів дисципліни, розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації, набуття навичок використання наукових знань у практичній діяльності, а також на встановлення професійно-товаристських стосунків в академічній групі.

Так, студенти мають засвоїти поняття «освітнє середовище» та вміти створювати дизайн освітнього середовища у класі.

О. Савченко визначила освітнє середовище початкової школи як предметно-просторове, психодидактичне і гігієнічне середовище у

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

межах якого має панувати атмосфера емоційного добробуту всіх учнів незалежно від рівня їх навчальних досягнень [11, с. 156].

За Концепцією Нової української школи освітнє середовище є сучасним простором, сукупністю умов, засобів і технологій для комфортного навчання учнів, учителів, батьків та має сім навчальних центрів [6]. У комунікаційному центрі обговорюється вивчений матеріал та різні проблемні питання, у ньому зібрані матеріали з вивчення конкретної теми. Математичний центр призначений для розвитку математичного та логічного мислення молодших школярів та вміщує матеріали для лічби. Центр відкриттів призначений для розвитку допитливості учня, її уяви та повинен містити матеріали з мистецтва, пазли, настільні ігри тощо). Центр новин містить інформацію про заплановані класні та загальношкільні заходи. У центрі матеріалів зберігаються олівці, ручки, гумки, пластилін тощо). У центрі тиші повинні знаходитися пуфи, навушники, пазловий килимок та інші засоби для емоційного розвантаження учнів. Центр учителя є професійним простором педагога та має бути комфортним для здійснення професійної діяльності, спілкування з батьками учнів, колегами.

Важливою формою організації освітнього середовища відповідно Концепції Нової української школи є *ранкова зустріч* – це зустріч на початку дня учнів з учителем у ході якої в учнів формується відчуття емоційної безпеки, яка потрібна для того, щоб ділитися важливими ідеями та досвідом. На семінарських заняттях студенти засвоюють план проведення ранкових зустрічей. Учні сидять у колі один навпроти одного, кожна дитина вдумливо і поважно вітається з іншими, після чого впродовж короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які слухають її, ставлять запитання і коментують. Після цього вся група бере участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток академічних навичок, почуття команди та відчуття єдності. Ранкова зустріч закінчується обміном щоденними новинами, які зазвичай готує вчитель, щоб ознайомити з навчальними завданнями дня.

Ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка посідає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності, триває 15–25 хвилин на початку дня та сприяє створенню позитивної атмосфери в

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

учнівському колективі протягом дня у школі. Ранкова зустріч містить такі етапи:

1. Вітання – передбачає розміщення учнів та вчителя в колі. Усі діти вітаються, звертаються один до одного на ім'я, що допомагає створити атмосферу дружби та належності до групи. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для наступного елементу зустрічі – групового заняття.

2. Групове заняття розпочинається після спокійного періоду обмірковування інформації. У класі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Ігри та заняття, позбавлені елементів суперництва, кооперативні за своєю сутністю та враховують індивідуальний рівень розвитку навичок дітей. Такі групові заняття пов'язані з навчальною програмою або темою, яка вивчається.

3. Обмін інформацією спрямовує учнів висловлювати свої думки, обмінюватися ідеями та пропонувати важливі теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось цікаве один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички впевненості у висловлюванні власної думки, вміння слухати. Кожна дитина може поставити запитання або прокоментувати, а учень, який повідомляє інформацію, відповідає на запитання та коментарі товаришів.

4. Щоденні новини – це завершальний етап ранкової зустрічі, що полягає у коментуванні письмового оголошення, яке щодня вчитель вивішує на відповідному стенді або дошці. Письмове оголошення налаштовує учнів на те, що вони мають засвоїти протягом дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні звички, що сприяють розвитку математичних та мовленнєвих навичок. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди тощо), що активізує початок індивідуальної роботи або діяльність у навчальних центрах. Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та академічні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє формуванню в учнів доброти та емпатії, а також дає позитивні результати для створення класного колективу.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

У ході вивчення педагогічних дисциплін на практичних заняттях важливого значення надається виконанню професійно-орієнтованих завдань, які у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів подавалися як вирішення педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач, а також метод рефлексивного аналізу. Основною метою даного методичного прийому є розвиток здібностей у студентів до рефлексивної децентрації (вміння бачити себе з боку), формування установки до активного аналізу своїх дій, осмислення свого професійного «Я». Під час обговорення педагогічних ситуацій необхідно не просто її проаналізувати і оцінити, а спонукати студентів «прожити» цю ситуацію знову і знову, рефлексивно відстежуючи кожний елемент і питаючи себе «що я зробила і чому саме так?»; «яких результатів досягла?». Такі ретельні обговорення формують основи рефлексивної компетентності майбутніх вчителів. У спільних рефлексивних роздумах над педагогічними ситуаціями студент випробовує вміння бачити себе з боку, відображати внутрішню картину світу своїх учнів, починає замислюватися над наслідками своїх дій, звернених на іншу людину [15, с. 254].

Педагогічна практика є вирішальним етапом професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. під час якої студенти повинні навчитися вирішувати практичні завдання фахової, методичної, виховної та організаційної професійної діяльності. Основними завданнями педагогічної практики є: закріплення на практиці теоретичних знань, засвоєння методики навчання та виховання; удосконалення вмінь проводити уроки різних типів із застосуванням методів активізації пізнавальної діяльності учнів; формування вмінь та навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності; вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності в умовах Нової української школи; формування на розвиток професійно значущих якостей учителя.

Представлений навчально-методичний комплекс професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи враховував вимоги професіографічного та компетентнісного підходів до професії вчителів початкових класів. Зміст психолого-педагогічних дисциплін було доповнено специфічним матеріалом, необхідним для діяльності вчителя Нової української школи та поєднанням традиційних та інноваційних методів викладання, поєднання аудиторної та

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

самостійної роботи. Зміст навчальних курсів професійної та практичної підготовки студентів збагачувався шляхом інтеграції знань, інтеріоризації процесів навчання та професійної діяльності.

Таким чином, суспільні вимоги до професії вчителя початкових класів, що висвітлені в нормативних документах, сприяли інтеграції професіографічного та компетентнісного підходів щодо його професійної підготовки в ЗВО. У той же час, реформування української школи продовжується, що вимагає подальшого вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки сучасна школа чекає на вмотивованого компетентного вчителя, здатного до постійного розвитку та самовдосконалення.

Загалом, однією з важливих проблем педагогічної науки є і залишається визначення вимог до професії вчителя. На сьогоднішній день в умовах реформування системи освіти державою визначені та законодавчо закріплені основні вимоги до професії вчителя початкових класів. Саме на них має спиратися професійна підготовка майбутніх вчителів. Тому сьогодні спостерігаємо інтеграцію професіографічного та компетентнісного підходів у професійній підготовці фахівців, яка має бути спрямована на підготовку майбутнього вчителя початкових класів до виконання трудових функцій та формування компетентностей, необхідних для успішної діяльності в Новій українській школі. З цією метою у ЗВО необхідно розробити навчально-методичний комплекс, що враховує соціальні запити до професійної діяльності вчителя початкових класів, зокрема положення Концепції Нової української школи, специфіку навчальних дисциплін, забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу. Зміст психолого-педагогічних дисциплін було доповнено специфічним матеріалом, необхідним для діяльності вчителя Нової української школи та поєднанням традиційних та інноваційних методів викладання, поєднання аудиторної та самостійної роботи.

### **Література**

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. 216 с.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

2. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-п> (дата звернення 23.03.2019).
3. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога // Педагогіка і психологія. 1999, № 4. С. 91.
4. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога. Житомир, 2000. 106 с.
5. Закон України "Про вищу освіту". URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення 21. 03. 2019).
6. Концепція Нової української школи. URL: [https://mon.gov.ua/ua/tag/ nova-ukrainska-shkola](https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola) (дата звернення 24. 03. 2019).
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастерапроизводственногообучения. Москва, 1990. 119 с.
8. Наказ МОН від 15. 01. 2018 № 36 "Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти". URL : <https://imzo.gov.ua/.../nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-z...> (дата звернення 24. 03. 2019).
9. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2011. 412 с.
10. Наказ №1143 Міністерства соціальної політики України «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»».URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/ v1143732-18> (дата звернення 18. 03. 2019).
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ, 2002. 368 с.
12. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. 2001. № 7. С. 1 – 4.
13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва, 1976. 159 с.
14. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості // Управління школою. Харків, 2004, № 13. С.17–23.



*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

---

15. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: [наук. посібн.] / під заг. ред. проф. С.І. Якименко. Київ, 2011. 464 с.

16. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ, 1998. 201 с.

17. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. Шлях освіти, 2003. С. 27 – 33.

Желанова В.В.

## ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСИВНИЙ ВИМІР

Актуальність представленого дослідження зумовлено кількома об'єктивними обставинами. По-перше, стрімкі соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою, посилили потребу суспільства у педагогах, здатних до самоаналізу, самокритики, самореалізації й самоактуалізації, що базуються на механізмі рефлексії. По-друге, рефлексивна педагогіка й реалізація рефлексивно зорієнтованої освіти є відносно новими напрямками вітчизняної педагогічної теорії та практики, які активно розвиваються в сучасному науковому й освітньому просторі України та потребують теоретико-методологічного обґрунтування й технологічного забезпечення. По-третє, існує гостра необхідність в удосконаленні методичного супроводу дуже важливої в житті дитини початкової ланки освіти, а також системи професійної підготовки вчителів початкової школи. Відтак, актуальність представленого дослідження обумовлено суспільними, науково-теоретичними й практичними потребами у процесі аналізу базового особистісного конструкту вчителя початкової школи, яким є рефлексивна компетентність. Отже, впровадження рефлексивної парадигми, що пов'язана з реалізацією рефлексивно зорієнтованої освіти, метою якої є формування рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості – один із стратегічних орієнтирів сучасної вищої освіти.

Утім, варто відзначити, що *рефлексивна парадигма* освіти не є новою й була запропонована ще у 90-і рр. ХХ ст. професором Гарвардського університету М. Ліпманом. Провідною її тезою науковець уважав спрямованість освіти на наукове дослідження. Мету рефлексивної освіти вбачав у «навчанні молодих людей розумності з тим, щоб у подальшому вони стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками» [19,

с. 10]. Тобто М. Ліпман акцентував увагу на важливість розвитку навичок розумного мислення й поведінки, а не на накопиченні знань.

На нашу думку, провідною *місією* рефлексивної парадигми освіти є створення певного середовища щодо сапопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її *мета*: формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери. До *завдань* рефлексивної парадигми освіти віднесено: орієнтація професійної самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування педагогічних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-смислового усвідомлення майбутньої професії (методологічна рефлексія); формування навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення (інтелектуальна рефлексія); знань про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії з учнями (кооперативна рефлексія); уявлень про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків (комунікативна рефлексія); формування образу власного «Я», а також уміння аналізувати свої вчинки (особистісна рефлексія). Цінності та пріоритети рефлексивної парадигми пов'язані з самопізнанням і самоусвідомленням особистості. Її вагомим постулатом є те, що знання може бути повноцінним тільки за умови включення в його засвоєння смислових структур, свідомості та самосвідомості.

Підкреслимо, що зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого відбувається формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості майбутнього фахівця, а саме: ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості.

У рефлексивній парадигмі освіти провідними постають *методи та форми* навчання, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на «діалозі рефлексій» викладача та студента. Це такі методи й форми навчання, як: от: аналіз своєї діяльності, а також дій інших людей відповідно до певних програм; фіксація подій власного професійного життя; рефлексивне слухання; рефлексивно спрямовані відеоматеріали;

імітаційні ігри; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійно-педагогічних задач.

*Взаємини викладача й студента* будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших. При цьому позиція викладача є відкритою до визнання помилки.

*Критеріями* рефлексивно зорієнтованої освіти визнано: проблемність і критичність мислення, відкритість до діалогу, повага іншої думки, емпатія, гнучкість у розв'язанні проблем, толерантність і варіативність у спілкуванні, особистісна включеність у рефлексивну діяльність.

*Функціями* рефлексивної парадигми окреслено: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості майбутнього фахівця; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін; «рефлексивне насичення» змісту навчання; 3) упровадження в навчальний процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням рефлексивної компетентності, а також рефлексивно зумовлених конструктів особистості майбутнього фахівця.

Отже, рефлексивно зорієнтована парадигма освіти має низку очевидних *переваг*:

- вона будується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності;
- спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як «суб'єкта» свого життя;
- дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення;
- формує вміння мислити самостійно й критично.

Розглянемо у контексті окреслених концептуальних ідей рефлексивної парадигми освіти феномен рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Зазначимо, що логіка авторського обґрунтування феномену рефлексивної компетентності буде пов'язана з послідовним з'ясуванням своїх позицій відносно понять «педагогічна рефлексія» та «професійна компетентність».

Відомо, що в науковий обіг термін «*педагогічна рефлексія*» увели Б. Вульф, В. Харькін, які визначали її як співвідношення себе,

можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, що потребує професія педагога, зокрема з відповідними уявленнями про неї [7]. Цю позицію поділяють також Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Л. Подимова, В. Сластьонін, які вважають, що рефлексія в роботі вчителя набуває педагогічно спрямований характер і стає професійною якістю його особистості.

Визначимо, що педагогічна рефлексія відображає специфіку діяльності вчителя як мета діяльності. Оскільки вона є провідним механізмом організації педагогічної взаємодії як процесу рефлексивного управління. А. Бізяєва наголошує, що рефлексія є значущою саме для педагогічної діяльності через її дослідницький, нерегламентований характер [2].

На думку С. Максименка, рефлексія в професійно-педагогічній діяльності необхідна і в процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти й цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття та мисленнєві процеси школярів, і в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель визначає мету навчання та виховання, засоби їх досягнення з огляду на індивідуально-психологічні особливості й можливості розвитку школярів, а також самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності як її суб'єкта [12].

Отже, рефлексивні процеси практично пронизують професійну діяльність учителя. Тобто вона набуває нового, педагогічно спрямованого змісту й саме тому її доцільно називати педагогічною (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) [13]. Вочевидь, що процес гуманізації, який реалізується в усіх ланках сучасної освіти, вимагає підвищеної рефлексії в пізнанні людиною самої себе й підвищеного почуття відповідальності за іншу людину. Ця думка надає педагогічній рефлексії особливої актуальності.

У сучасній педагогіці виокремлюється такі наукові напрями розробки педагогічної рефлексії, а саме:

- дослідження педагогічної рефлексії як важливої професійно-педагогічної якості, що тотожна поняттю здатність (Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан);
- доведення залежності креативності вчителя від рівня його рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк);
- обґрунтування значення рефлексивних процесів у процесі формування готовності вчителя до творчої самореалізації та самовдосконалення (Ю. Кулюткін, С. Сисоєва, М. Солдатенков,

М. Сухобська);

- доведення вагомості рефлексивних процесів у становленні й розвитку особистості фахівця (Г. Балл, І. Бех, З. Карпенко, Р. Павелків, В. Семиченко, Д. Шон);

- діяльнісний напрям, відповідно до якого педагогічна рефлексія розглядається як вид діяльності (А. Бізяєва, І. Котова, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, І. Стеценко, Г. Сухобська);

- акмеологічний напрям, у межах якого досліджується вивчення впливу педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов);

- аналіз взаємозв'язку педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін);

- розробка феномену рефлексивної компетентності (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Ю. Кушеверська, О. Поліщук, І. Ульянов);

- дослідження самосвідомості вчителя у зв'язку з самооцінкою, самокритичністю й рефлексією (І. Вачков, В. Козієв, А. Некрасов);

- дослідження педагогічної рефлексії як компонента соціально-перцептивних здібностей педагога (Н. Кузьміна, А. Реан); як складника спілкування (О. Леонтьєв, А. Маркова);

- дослідження рефлексії дидактичної діяльності (В. Бондар, А. Лозенко, О. Савченко, І. Шапошнікова);

- розкриття змісту рефлексивних умінь (Л. Артюшина, В. Журко, А. Лозенко, С. Синельников.), зокрема, рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Мітіна);

- дослідження рефлексії як механізму ефективного регулювання руху до якісного результату (Г. Бізяєва, В. Бондар, В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко, В. Семиченко, В. Слободчиков, А. Хуторської, Г. Цукерман, І. Шапошнікова та ін.);

- доведення вагомості рефлексії в науково-дослідницькій діяльності (В. Краєвський).

У низці досліджень виокремлюються певні функції педагогічної рефлексії, а саме:

- забезпечення усвідомленого ставлення до здійснюваної діяльності, детермінація продуктивних й інноваційних якостей творчого мислення (С. Рубінштейн);

– здійснення системної цілісної регуляції педагогічної діяльності, що проявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б. Ковальов);

– вплив на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, продуктивності педагогічної діяльності, що проявляється в здатності суб'єкта до професійного самовдосконалення й творчого зростання на підставі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А. Бізяєва, А. Реан);

– підвищення впливу на професійну адаптацію молодого викладача в ході оволодіння педагогічною діяльністю (Е. Зеєр);

– сприяння подоланню та запобіганню таких негативних явищ, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження» (Л. Мітіна).

Існує також підхід Г. Бізяєвої, відповідно до якого в педагогічному процесі виокремлюються такі функції рефлексії:

– проектувальна (проектування та моделювання діяльності учасників педагогічного процесу);

– організаторська (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності);

– комунікативна (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу);

– смислотворча (формування осмисленості діяльності та взаємодії);

– мотиваційна (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат);

– корекційна (спонукання до зміни у взаємодії й діяльності).

Відтак, є очевидною багатовекторність досліджень рефлексивної проблематики в педагогіці й акмеології та поліфункційність феномену педагогічної рефлексії.

Проте відповідно до авторських позицій, що пов'язані з реалізацією ідей рефлексивної парадигми освіти у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, найбільш вагомими для нас є напрями, у межах яких рефлексія досліджується у форматі рефлексивної компетентності, що синтезує найбільш значущі аспекти педагогічної рефлексії як вагової професійної якості, що впливає на продуктивність педагогічної діяльності.

У своїх підходах до розуміння поняття «педагогічна рефлексія» ми ґрунтуємося на ідеях діяльнісного підходу до дослідження зазначеного феномену, зокрема поділяємо наукову позицію І. Стеценко щодо аспектно-діяльнісного розгляду педагогічної рефлексії [17]. З цих позицій

ми визначаємо педагогічну рефлексію майбутніх учителів початкових класів як вид діяльності, що спрямований на аналіз й усвідомлення своїх особистісних якостей, на розуміння того, як він сприймається іншими людьми; на саморегуляцію та корегування власної діяльності та особистості учня, а також на розробку педагогічних технологій майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з викладеного вище, є логічним констатувати багатоаспектність феномену педагогічної рефлексії, що відображається в її численних типологіях.

Так, І. Стеценко відповідно до аспектів педагогічної діяльності виокремлює особистісний, міжособистісний, предметно-функційний та методологічний типи педагогічної рефлексії [17].

Цікавою, на наш погляд, є класифікація, обґрунтована в дослідженні І. Беха, який у своїх дослідженнях віддає пріоритет особистісній рефлексії й виділяє чотири її типи, а саме:

- *регулятивну рефлексію*, спрямовану на свідоме регулювання перебігу психічних процесів;
- *визначальну рефлексію*, яка виявляється як осмислення суб'єктом свого Я з тим, щоб усвідомлювати зміни у власній внутрішній особистісній структурі й визнати все те, що віддаляє від особистісної досконалості;
- *синтезуючу рефлексію*, що полягає в зібранні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне;
- *створювальна рефлексія*, функцією якої є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості [3].

Відомою є позиція І. Беха щодо виокремлення *нормативно-пояснювального* типу рефлексії як засобу «...усвідомлення суб'єктом підґрунтя таких власних дій, як спрямованість мислення на себе, на свої процеси та продукти діяльності. Конкретніше, суб'єкт має відповісти, чому він використовує певні операції, що входять до теоретичного способу виконання завдань і в якій послідовності він це робить» [4, с. 37 – 38].

А. Бізяєва на підставі різних критеріїв педагогічної діяльності вчителя виокремлює такі класифікації типів педагогічної рефлексії, а саме:

- на основі функціональних позицій учителя в навчальному процесі: *конструювальна, інтерактивна, оглядова*;
- за часовою орієнтацією: *упереджувальна, синхронна, ретроспективна*;



– на підставі відносин «учитель – учень»: *рефлексія «на себе»*; *рефлексія «на учня»* [2].

І. Ладенко залежно від суб'єкта рефлексії виділяє *внутрішньосуб'єктну та міжсуб'єктну рефлексію*. При цьому внутрішньосуб'єктною вважає ту, що здійснюється одним суб'єктом.

Зазначимо, що в межах цього типу рефлексії виокремлюються такі підтипи:

– *коригувальна рефлексія*, що полягає в адаптації обраного способу діяльності до конкретних умов;

– *вибіркова рефлексія*, пов'язана з вибором способу(ів) розв'язання задач;

– *доповнювальна рефлексія*, що передбачає здійснення ускладнення обраного способу розв'язання задачі шляхом додання до нього нових елементів.

Міжсуб'єктна рефлексія, за І. Ладенко, – це та, що здійснюється кількома суб'єктами. Цей тип рефлексії також поділяється на кілька підтипів:

– *кооперативна рефлексія*, що забезпечує об'єднання двох і більше суб'єктів для досягнення спільної мети.

– *змагальна рефлексія* пов'язана із самоорганізацією суб'єктів в умовах змагання та суперництва.

– *протидіюча рефлексія* є засобом боротьби кількох суб'єктів за перевагу у чомусь або отримання чогось [10, с. 88–89].

На основі аналізу різних позицій дослідників, визначимо типи педагогічної рефлексії у вигляді сукупної *таксономії*, що складається з кількох класифікацій за певними ознаками, а також відображає співвідношення типів педагогічної рефлексії та є базовою у дослідженні феномену педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. У цій таксономії виокремлено такі класифікації типів педагогічної рефлексії, а саме:

– за *аспектами педагогічної діяльності*: особистісна, інтелектуальна,

кооперативна, комунікативна, контекстна рефлексія;

– за *сферою реалізації*: індивідуальна та соціальна;

– за *часовою орієнтацією*: ситуативна (синхронна), ретроспективна, перспективна (упереджувальна).

Зупинимося на визначенні авторського поняття *«контекстна рефлексія»*, що введено нами у форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу. Зазначений феномен, на нашу

думку, постає синтезом рефлексивного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, що спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно до предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності. Отже, наведена дефініція дає підстави вважати, що контекстна рефлексія ніби синтезує провідні типи педагогічної рефлексії.

Вочевидь, що поняття «контекстна рефлексія» близьке за значенням та функційним навантаженням до поняття «професійна рефлексія», у нашому випадку – «педагогічна рефлексія майбутніх учителів початкових класів». Ми аналізуємо контекстну рефлексію як підґрунтя рефлексивної компетентності, що пов’язана з цільовими орієнтирами сучасної вищої освіти.

Додамо, що у форматі нашого дослідження використовується поняття *професійна компетентність*, що трактуємо як характеристику фахівця, яка інтегрує його провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності.

Неоднозначними є підходи щодо складників професійної компетентності (В. Баркасі, Н. Глузман В. Журавльов, В. Калінін, Л. Карпова, І. Колесникова, О. Ломакіна, Є. Огарьов). При цьому нам імпонує позиція В. Калініна [8], І. Колесникової [9] щодо виокремлення в структурі професійної компетентності рефлексивного складника.

В. Калінін у структурі професійної компетентності виділяє такі компоненти:

- цілемотиваційний компонент, який визначає мету професійної підготовки вчителя, мотиви, потреби, а також регламентує спрямованість цього процесу;
- змістовий компонент, який містить такі первинні значення компетентності, як обізнаність, оволодіння знанням і досвідом, становить систему набутих у вищих навчальних закладах знань з урахуванням їх широти, глибини, обсягу, стилю мислення, норм педагогічної етики, соціальних функцій педагога;
- операційно-діяльнісний компонент, уміння вчителя навчати дітей;
- особистісний компонент, який є особистісною характеристикою професійних, загальнолюдських якостей та здібностей учителя;

– рефлексивний компонент, який відображається в контрольно-оцінній діяльності [8].

І. Колесникова, розглядаючи поняття педагогічна компетентність, наводить такі її складники:

- особистісно-гуманна орієнтація;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- володіння педагогічними технологіями;
- уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність зіставити свою діяльність з доробком, який є у світовій і вітчизняній педагогіці та культурі;
- здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;
- уміння узагальнювати й передавати свій досвід іншим;
- креативність як спосіб буття в професії, бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем;
- рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції [9, с. 3].

Подібні позиції до структури професійної компетентності, а саме виокремлення аутопсихологічного, конфліктологічного, соціально-перцептивного, а також рефлексивного її складників представлено в роботах відомих акмеологів та педагогічних психологів (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Є. Климов, А. Маркова). При цьому відомі науковці вважають рефлексивну компетентність метакомпетентністю, тобто такою, що забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності.

За нашими переконаннями, визнання домінантної ролі рефлексивної компетентності абсолютно виправдане, оскільки, з одного боку, є очевидною «рефлексивність» педагогічної професії; з іншого – проблема дефіциту цієї професійної якості у студентів, що виражається у відсутності розуміння причин тих або тих педагогічних явищ, у перцептивній безграмотності, у стереотипізації стосунків з дітьми, у вторгненні в їх Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності тощо. У дослідженнях А. Бізяєвої навіть з'явився термін «дефіцит рефлексії» [2], а О. Ноженкіна розглядає рефлексію як умову подолання професійної деформації особистості педагога [14].

Рефлексивна компетентність вважається достатньо новим поняттям, що сформувалося в акмеології й розглядається з позиції методології (О. Анісімов) і рефлексивної психології (І. Семенов, С. Степанов) як професійна якість особистості, суттю якої є наявність готовності й здатності до професійної рефлексії.

Поширеним є підхід С. Степанова, відповідно до якого рефлексивна компетентність визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [16].

Авторське трактування *рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів* базується на розумінні її як метакомпетентності, виступає інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

З'ясуємо структуру зазначеного феномену, яка ґрунтується на двох позиціях. Підґрунтям першої є структурно-діяльнісна ознака, що ускладнюється на психологічній структурі діяльності, яка доведена О. Леонтьєвим і визначена ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [11], а також на положенні О. Бодальова [5], відповідно до якого в структурі рефлексивної компетентності доцільно виокремити дві групи особистісних утворень, а саме: ті, що постають як стимулятори діяльності та поведінки, і ті, що становлять їх виконавчий компонент.

У цій площині структура рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним компонентами. Тобто спонукальним складником рефлексивної компетентності є її мотиваційно-ціннісний компонент; виконавчим – когнітивний та операційно-діяльний компоненти.

Основою другої позиції є зазначене вище виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, контекстну рефлексію, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Отже, обґрунтована в дослідженні структура рефлексивної компетентності є синтезом зазначених наукових позицій. Підтвердженням цього умовиводу є факт зв'язку когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності, що представлені певними знаннями й уміннями, з окресленими вище типами рефлексії.

Нарешті, трактування рефлексивної компетентності як метакомпетентності дає підстави вважати її, з одного боку, самостійним особистісним конструктом, а з іншого – «наскрізною» якістю, що детермінує рефлексивно насичені конструкти особистості майбутнього фахівця, якими вважаємо мотивацію, професійні смисли, професійну суб'єктність.

Зупинимося детальніше на розгляді певних структурних складників рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

*Мотиваційно-ціннісний компонент.* Він відображає спонукальні аспекти рефлексивної компетентності й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю займатися рефлексивною діяльністю, з підходом до педагогічної рефлексії як цінності. Він є сукупністю мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності. Розглянемо їх детальніше.

З огляду феномену мотиву та мотивації як потребнісного стану щодо реалізації всіх аспектів педагогічної рефлексії, які синтезуються в контекстній рефлексії, є очевидним, що мотиви рефлексивної діяльності пов'язані, з одного боку, з потребою майбутнього фахівця у самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; з іншого – зі сприйняттям та пізнанням інших і з розумінням того, як він сприймається ними; в усвідомленні узгодженої спільної діяльності.

Установка до рефлексивної діяльності в межах мотиваційно-ціннісного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів є близькою до мотивів, проте неоднозначною з ними, оскільки мотив є одним **зі спонукачів** поведінки людини, енергетичним початком її діяльності, а установка – регулюючим, селективним початком. На основі визначеного, поняття «установка» розуміємо як стан схильності, як спрямованість свідомості майбутніх учителів початкових класів на рефлексивну діяльність. При цьому провідними характеристиками установки до педагогічної рефлексії є: стійкість (стабільність або лабільність);

інтенціональність (інтенція на себе або на іншого); динамічність (пластичність або інертність).

Ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії трактуємо як особистісне утворення майбутнього фахівця, що має стійкий характер і відображає вибірккову емоційно-позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності. Тобто ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії пов'язуємо зі стійким позитивним, усвідомлюваним ставленням до рефлексії, схильністю до рефлексивної діяльності, особистісною зацікавленістю.

*Когнітивний компонент.* Він містить систему рефлексивних знань, які є теоретичною базою контекстної рефлексії й визначаються нами як система понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості молодшого школяра, взаємодії з учнями та дітьми між собою, які відображають різні типи рефлексії.

На підставі цієї позиції окреслимо провідні рефлексивні знання, які є складником когнітивного компонента рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів:

1. Інтелектуальна рефлексія:
  - знання сутності власного мислення;
  - знання щодо інтроспективного перегляду своєї інтелектуальної діяльності.
2. Особистісна рефлексія:
  - знання про рефлексію як засіб самопізнання й усвідомлення його результатів;
  - знання власного «Я» як індивідуальності;
  - уявлення про свої вчинки й відносини.
3. Комунікативна рефлексія:
  - знання про внутрішній світ іншої людини;
  - знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших;
  - знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе.
4. Кооперативна рефлексія:
  - знання про рольові функції й організацію позицій учасників групової взаємодії;
  - знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії.
5. Контекстна рефлексія:
  - знання сутності власного мислення як майбутнього професіонала;

- знання меж свого знання й незнання щодо майбутньої професійної діяльності;
- усвідомлення себе як майбутнього вчителя початкових класів;
- знання щодо адекватного сприйняття особистості учня та його ставлення до себе;
- знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії учнів;
- знання про психологічні механізми здійснення рефлексії;
- знання про рефлексивну компетентність як результат контекстного навчання.

Ураховуючи зазначений перелік рефлексивних знань майбутніх учителів початкових класів, вважаємо доцільним представити якісні характеристики представлених знань. При цьому ми спирались на вимоги до знань сучасного вчителя, що відображені у дослідженнях М. Холодної [18, с. 207]. Отже, якісними характеристиками рефлексивних знань є такі:

- 1) різноманітність, зумовлена багатоаспектністю, численними різновидами типів педагогічної рефлексії;
- 2) артикульованість, сутність якої полягає в тому, що елементи знань чітко виокремлені, при цьому всі вони знаходяться в певному взаємозв'язку між собою у форматі контекстної рефлексії;
- 3) гнучкість рефлексивних знань передбачає, що вони можуть використовуватися в процесі рефлексивного мислення, свідомості, діяльності;
- 4) декларативність (знання про те, «що»);
- 5) процедурність (знання про те, «як»);
- 6) знання про своє знання.

*Операційно-діяльнісний компонент.* Цей складник рефлексивної компетентності представлений системою рефлексивних умінь, пов'язаних із самопізнанням і розумінням іншого, із самооцінкою й оцінкою інших людей, із самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, з аналізом та розробкою педагогічних технологій.

Відзначимо, що поняття „рефлексивне вміння” стало досить поширеним у сучасній психолого-педагогічній теорії (Л. Артюшина, А. Бізяєва, В. Журко, Є. Істоміна, І. Котова, А. Лозенко, С. Синельников, Є. Шиянов). Проте дефініція цього феномену не є усталеною. Так, І. Котова, Є. Шиянов розглядають рефлексивні вміння як сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються

в зовнішньому або внутрішньому плані, частина з яких може бути автоматизована (навички), які засновані на відповідних теоретичних знаннях [6, с. 53]. Тобто науковці акцентують увагу на процесуальних аспектах рефлексивних умінь.

Дещо відмінною є позиція Л. Артюшиної, яка пов'язує рефлексивні вміння з опануванням способів здійснення рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби рефлексії над власною пізнавальною діяльністю [1, с. 135]. Тобто Л. Артюшина виокремлює дві сторони цих умінь: 1) знанняву, що розкриває рефлексивні вміння з погляду визначених уявлень про сутність, засоби й способи здійснення рефлексії у пізнанні; 2) операційну, що розкриває сукупність дій, необхідних для реалізації рефлексії. Як бачимо, за цим визначенням рефлексивні вміння стосуються тільки інтелектуального типу рефлексії, оминаючи особистісну, комунікативну й кооперативну. До того ж незрозумілим є контекст слова «опанування», тобто чи воно використано в значенні процесу або результату рефлексивної діяльності.

На основі аналізу наведених поглядів ми вважаємо, що вони певною мірою є обмеженими, оскільки стосуються окремих аспектів педагогічної рефлексії. Виходячи з цих позицій, більш ґрунтовним вважаємо трактування рефлексивних умінь, поданого в студії С. Синельникова, а саме, як системи усвідомлених дій і операцій, спрямованих на розуміння, осмислення й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності й поведінки, що забезпечує вдосконалення й успішність будь-якої діяльності, специфіку якої визначають її функції – інтегративна й перетворювальна [15, с. 8].

Ми переконані, що саме такий формат розуміння рефлексивних умінь відбиває всі типи педагогічної рефлексії та дозволяє розглядати зазначений феномен як метавміння. У нашому розумінні рефлексивні вміння є усвідомленою послідовністю дій, які спрямовані на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних аспектів рефлексії, пов'язаних з реалізацією провідних типів педагогічної рефлексії.

Наведемо перелік рефлексивних умінь, що становлять операційно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

1. Інтелектуальна рефлексія:

- уміння оцінювати свої індивідуальні інтелектуальні якості;



– уміння відрізнати межі свого знання (незнання), відоме від невідомого.

**2. Особистісна рефлексія:**

– уміння аналізувати сильні й слабкі сторони своєї особистості; уміння адекватно оцінювати свої якості;

– досягнення в зіставленні теперішнього й минулого та прогнозуванні перспектив розвитку.

**3. Комунікативна рефлексія:**

– уміння критично, проте некатегорично оцінювати думки й дії інших;

– уміння оцінювати власні дії й поведінку з позиції тих, хто оточує.

**4. Кооперативна рефлексія:**

– уміння аналізувати процесуальні та результативні складники спільної діяльності;

– уміння порівнювати свої досягнення з досягненнями інших людей.

**5. Контекстна рефлексія:**

– уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією;

– уміння відрізнати власні ускладнення від проблем та ускладнень учнів;

– уміння реалізувати в професійній діяльності механізм рефлексії;

– уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала;

– уміння подивитися на себе очима учня, усвідомити його ставлення до себе;

– уміння прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії з учнем й учнів між собою;

– уміння координувати свої професійні дії з діями учнів, їхніх батьків та діями колег.

Отже, зазначені компоненти рефлексивної компетентності пов'язані з реалізацією особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної рефлексії, а також ретроспективної, ситуативної, перспективної, що синтезуються в контекстній рефлексії.

**Висновки.** Таким чином, є очевидною рефлексивна детермінованість та рефлексивна насиченість професійно-педагогічної діяльності, а реалізація концептуальних положень рефлексивної парадигми – стратегічним напрямом модернізації всіх

ланок сучасної освіти. При цьому рефлексивний вимір особистості майбутнього вчителя початкової школи відображається в його рефлексивній компетентності, що, як метакомпетентність, постає інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Структура рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи містить мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, установок, ціннісних ставлень до рефлексивної діяльності); когнітивний (система рефлексивних знань, пов'язаних з різними типами рефлексії); операційно-діяльнісний (рефлексивні вміння, як метавміння, що відображують усі типи педагогічної рефлексії).

Рефлексивна компетентність є одним з базових конструктів майбутнього вчителя початкової школи, який зумовлює розвиток інших рефлексивно насичених особистісних якостей, а саме професійної мотивації, смислів й професійної суб'єктності.

Подальшого дослідження потребує аспект проблеми, пов'язаний з розглядом динаміки формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

### **Література**

1. Артюшина Л. А. Рефлексивные умения: от педагогики к психологии / Л. А. Артюшина // Дидактика XXI века: связь традиций и инноваций : в 3 ч. Владимир, 2004. Ч. 3. С. 11–12.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : пед. рефлексия : учеб. пособие / А. А. Бизяева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 213 с. : ил., табл.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. К. : Либідь, 2008. 848 с.
4. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 37–44.
5. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. М. : МГУ, 1988. 188 с.
6. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова,

Е. Н. Шиянов. Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1977. 177 с.

7. Вульфов Б. З. Педагогическая рефлексия: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. М. : Просвещение, 1995. 191 с.

8. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. Житомир, 2005. 20 с.

9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. СПб. : Петрополис, 1999. 225 с.

10. Ладенко И. С. Методологическая концепция рефлексии / И. С. Ладенко // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф., 2 – 4 дек. 1986 г. / под ред. И. С. Ладенко. Новосибирск, 1986. С. 88 – 90.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1977. 304 с.

12. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. Киев : Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.

13. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М. : Педагогика, 1981. 120 с.

14. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. Смоленск, [Б. и.], 2012. 222 с.

15. Синельников С. А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии „преподаватель – студент” : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / С. А. Синельников. Тверь, 2012. 23 с.

16. Степанов С. Ю. Акмеологические парадоксы / С. Ю. Степанов // Акмеология. 1997. № 1. С. 11–17.

17. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна. Таганрог, 2006. 381 с.

18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исслед. /

М. А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 544 с.

19. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. N. Y., 1991. P. 7–25.

## **РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Антонова О. Є.**

### **ЗАСТОСУВАННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ВЧИТЕЛЯ, ЗДАТНОГО ПРАЦЮВАТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ**

В останні роки спостерігається тенденція до розробки різних моделей фахівців, призначених для наочного й адекватного уявлення майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї. І хоча при цьому системоутворювальним чинником для відбору змісту освіти і форм його реалізації в навчальному процесі виступає компетентнісна модель фахівця, застосування професіографічного підходу не втрачає своєї актуальності. Професіографія розглядається як описово-технічна та психофізіологічна характеристика різних видів професійної діяльності, методика та техніка отримання і обробки значущих з позицій психології характеристик праці [15, с. 249].

Професіографічний підхід у педагогіці орієнтується на освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста, інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини; дозволяє визначити професійну діяльність майбутнього фахівця як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість учителя [5, с. 83]. Основою професіографічного підходу до організації професійної підготовки і наступної оцінки її якості є професіограма – перелік знань (соціально-економічних, технологічних, психофізіологічних) про конкретну професію та організацію праці, а також психограма – психологічний «портрет» професії, який представлено конкретною групою психологічних функцій, притаманних конкретній професії [15, с. 251]. Професіограма є результатом всебічного опису професії, що дає уявлення про те, що і як має виконуватися фахівцем, за допомогою яких ресурсів, у яких виробничих умовах. Вона охоплює й вимоги, яким повинен відповідати виконавець [11, с. 92].

Як зазначає І.Р. Махновська, у педагогічній літературі нині немає єдиного визначення поняття «професіограма». Воно трактується як:

- науковий опис виду праці та необхідних якостей, що може використовуватись у профорієнтації, підборі кадрів та ін., модель випускника [20];

- система вимог до спеціаліста, яка матеріалізується в його професійній діяльності; модель передбаченого результату, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі [26];

- ідеальна модель діяльності особистості, вимоги до особистісних якостей, знань, умінь, необхідних для виконання професійних функцій, самонавчання та саморозвитку з урахуванням потреб суспільства [18];

- модель фахівців, у якій аналізуються їх професійні характеристики: сфера діяльності, предмети і засоби праці, професійно-педагогічні задачі й способи їх розв'язання, рівень сформованості педагогічних умінь [4];

- паспорт спеціаліста, його кваліфікаційна характеристика, тобто обсяг і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних, соціальних та психолого-педагогічних знань, програма педагогічних і методичних умінь та навичок [24];

- узагальнена й інваріантна характеристика, яка включає найбільш суттєві особистісні якості, професійні знання, уміння і навички [14];

- науково обґрунтовані норми і вимоги професії до видів професійної діяльності й якостей особи фахівця [16];

- система інформації, зумовлена змістом праці працівників, що розкриває соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні й психо-гігієнічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного оволодіння й ефективного виконання конкретної професійної діяльності [8].

Як правило, професіограма містить:

- загальні відомості про професію та її динаміку у зв'язку з розвитком науки і техніки, соціальне та економічне значення;

- виробничу характеристику професії, опис трудового процесу (наводяться назви знарядь праці, за допомогою яких виконується

робота, вказується рівень фізичного і психологічного напруження (значне, помірне, незначне), робоча поза тощо;

- санітарно-гігієнічні умови праці з переліком фізіологічних умов та медичних протипоказань;

- перелік обсягу знань і умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності, з виділенням тих знань, умінь та навичок, що визначають професійну майстерність;

- характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації;

- психограму, тобто характеристику психологічних вимог професії до людини з виділенням основних і бажаних психічних особливостей, а також психофізіологічних протипоказань [13, с.137].

Таким чином професіограма складається з низки розділів: класифікаційна картка професії; домінуючі види діяльності; властивості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності – здібності, особистісні якості, інтереси, схильності; властивості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності; сфери застосування професійних знань; історія професії тощо [28].

З наведеної змістової структури професіограми видно, що в ній висувуються вимоги не тільки до знань, умінь і навичок, комплекс цих вимог значно ширше. Професіографічний підхід визначає здатність і готовність педагога до виконання різноманітних видів педагогічної діяльності в освітньому просторі як суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування та праці на основі засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок, а також шляхом професіоналізації його вищих психічних функцій [31, с. 266].

Водночас, професіограма не є жорсткою стандартною схемою. Це гнучка орієнтовна основа розвитку фахівця, яка повинна не обмежувати його індивідуальний творчий розвиток, а лише давати орієнтири об'єктивних вимог професії до людини [28]. При цьому професіограма може змінюватися в міру зміни професії, тому звертатися до неї необхідно впродовж усього професійного життя, щоб здійснювати корекцію психологічних якостей з урахуванням сучасних вимог професії.

Розглянемо детальніше, що являє собою професіограма вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми. Проблема підготовки такого вчителя сягає своїм корінням ще у часи античності, коли Марк Фабій Квінтіліан (42-118 рр.) у своєму відомому творі «Про

виховання оратора» намагався віднайти як шляхи розпізнавання здібностей дитини, так і способи їх розвитку. Вже у ті часи видатний педагог докладно зупинявся на характеристиці обдарованої дитини. На його думку, здібна дитина «легко оволодіває знаннями: задає іноді питання, проте частіше слідує за вчителем, ніж випереджає його. Швидкий розум, подібно до передчасних плодів, майже ніколи не визріває. Він виділяється тим, що легко здійснює невеликий обсяг діяльності. Він сміливий, миттєво визначає те, що йому по силах. Проте сили ці недалеко простягаються: вони, скажімо, під час читання легше розбирають слова, вимовляють їх сміливо й без зупинки, роблять небагато, проте швидко; тут немає істинної сили, немає міцного фундаменту. Так швидше сходять насіння, що висіяне біля самої поверхні землі, і так задовго до початку жнив жовтіють у пустому своєму колосі схожі на хліб трави. Все це зачаровує нас у дітях: проте успіх їхній на цьому й зупиняється, швидко зникає наш попередній подив». Підліток, який переріс стадію раннього дитинства і переборов у своєму розвитку небезпеку раннього оскудіння, вступає у той чарівний період свого життя (вік «плідності», вік «винахідливості»), коли у нього швидко розвивається «розум розкішний і благородних поривань повний» [6, с. 412]. Завдання вихователя і вчителя Квінтіліан вбачає в урахуванні всіх цих моментів у своїй педагогічній діяльності. Шкільні заняття, на думку видатного педагога, мають бути побудованими на здорових засадах. Діти поділяються на невеликі групи, за кожною з яких закріплюється окремий викладач. Викладацький склад повинен відрізнятися хорошими якостями, як особистісними, так і професійними. Найбільш придатними способами організації навчальної діяльності Квінтіліан вважав активні методи викладання на засадах змагальності між учнями. Проте необхідно максимально індивідуалізувати підходи не лише до різних категорій дітей, але навіть до однієї й тієї ж дитини залежно від періоду її розвитку. Розумові сили дитини такі багаті, що не можна її задовольнити лише самою наукою; займаючись одним предметом, розглядаючи його одночасно з різних боків, можна досягти одночасного вивчення багатьох наук. Зміна розумових ускладнень не тільки не є перешкодою, а навпаки, підносить мислення. Беручись за нову розумову роботу, людина приступає до неї з новими силами [12, с. 75]. Всі ці моменти, вважав Квінтіліан, учитель має знати і враховувати у своїй діяльності.



У свою чергу Мішель Монтень (1533-1592 рр.), видатний мислитель епохи Ренесансу, пропонував учителям створювати відповідні умови для дитини, за яких вона могла б проявити свої схильності, здібності та обдарування; мала можливість «спробувати смак різних речей, обирати між ними, розрізняти їх самотійно». На його думку, вихователь має лише спрямовувати дитину, частіше надаючи їй можливість самотійно обирати свій шлях у житті. М. Монтень вважав неприпустимим, щоб наставник один усе вирішував і тільки сам говорив. Справжній вихователь, на його думку, повинен навчитися спочатку слухати свого вихованця, а вже потім говорити самому.

М. Монтень звертав увагу і на те, що діти різняться за своїми здібностями: «і за їх обсягом, і за їх характером». Тому не може бути єдиного методу, за допомогою якого можна навчати обдаровану та середню за здібностями дитину. За умови врахування вчителем потреб тільки однієї категорії дітей, «серед великого натовпу дітей знайдеться лише дві чи три дитини, які матимуть дійсну користь з такого викладання» [23, с. 70-71]. Виходячи з цього, М. Монтень висуває певні вимоги до особистості вихователя, який має володіти здібністю зрозуміти схильності та захоплення дитини, керувати їх розвитком. Здатною ж на таке може бути тільки „піднесена у душі і сильна особистість” [23].

В епоху Просвітництва, до проблеми навчання обдарованих дітей звертається Ян Амос Коменський (1592-1670 рр.), який на основі наявності й розвитку в дитини відповідних здібностей та поєднання їх з певним типом характеру, виділяє шість груп дітей, зокрема тих, яких можна назвати обдарованими: «учні з гострим розумом, що прагнуть до знань, але відрізняються неслухняністю і впертістю». Видатний педагог зазначає, що таких дітей у школах «зазвичай ненавидять і в більшості випадків вважають безнадійними; проте, якщо їх належним чином виховувати, з них, як правило, виходять великі люди» [12, с. 105-106]. При цьому видатний педагог звертається до думки Плутарха про те, що «багато відмінних природних дарувань гине з вини їх наставників, які коней перетворюють на ослів, не вміючи управляти високим духом і вільними створіннями» [9, с. 106].

Саме ця група учнів найбільше нагадує поведінку обдарованих дітей відповідно до результатів досліджень сучасних учених, які й сьогодні намагаються з неслухняних та впертих, але обдарованих

дітей на основі «правильного виховання» розвинути видатну особистість («обдарованих дітей часом тяжко навчати, з ними не просто жити, але виховувати їх узагалі неможливо» (Johnson and Roth, 1985). Як у краплині води, у цій фразі відображаються ті відчуття і соціальні стереотипи, які вчені намагаються, якщо не подолати, то принаймні послабити ще й сьогодні.

У своїх роботах, звертаючись до вчителів, Я. А. Коменський закликав звертати на обдарованих дітей особливу увагу, стверджуючи, що «набагато більше уваги у вихованні потребують люди талановиті, адже активний розум, не будучи зайнятим чимось корисним, займається непотрібним, пустим і пагубним. Чим родючіше поле, тим більше воно дає чортополоху і терену, як і видатний розум, якщо його не засіяти насінням мудрості та доброчесності. Як діючий млин, якщо в нього не підсипати зерна, тобто матеріалу для перемелювання, він стирає сам себе, ... так і рухливий розум, позбавлений серйозної роботи, буде взагалі наповнюватися мізерним, порожнім та шкідливим вмістом і стане причиною власної загибелі» [10, с. 19].

Я. А. Коменський вважав, що всі діти мають навчатися у школі разом, де «тупіші перемішувалися б з більш розумними, повільніші з більш швидкими, вперті зі слухняними і вчилися б за одними і тими ж правилами й прикладами доти, доки вони потребуватимуть керівництва. А після закінчення школи нехай кожен пізнає і засвоює науки з тією швидкістю, з якою він може» [12, с. 108]. Проте, тут йдеться тільки про школу рідної мови, де мають навчатися, на думку великого педагога, усі діти обох статей та різних станів. Адже видатному вченому вважалося передчасним на шостому році життя вирішувати, до якого виду діяльності має хист дитина – до наук чи ремесла: «У цьому віці ще недостатньо проявляються розумові здібності та схильності; і те, й інше краще з'ясувати пізніше» [10, с. 96].

Розмірковуючи про організацію виховання дітей, Дж. Локк (1632-1704 рр.). доходить висновку, що при правильному вихованні варто брати до уваги природні обдарування та здібності. Тобто вихователь має добре знати дитину, щоб правильно підібрати методи впливу на неї: «Бог наклав печатку на душу кожної людини, яка ... може бути лише трохи виправленою, проте не можна зовсім змінити її чи перетворити на протилежне» [12, с. 175]. Отже, Дж. Локк висуває вимогу до вчителя – «ґрунтовно вивчати натуру та здібності дитини і

стежити за тим, у який бік вони спрямовується і що для них підходить, якими є природні задатки, як можна їх удосконалити і для чого вони можуть знадобитися... Адже все, що може зробити виховання, – це використати найкращим чином те, що надане нам природою, попередити ті вади і недоліки, до яких найбільш схильна ця конституція. Природні обдарування кожного мають бути розвинені до можливих меж; при цьому будь-яка спроба прищепити дитині щось інше буде лише безплідною працею» [12, с. 176].

Наполягав на необхідності глибокого вивчення педагогом природи дитини і Ж.-Ж. Руссо (1712-1778 рр.), стверджуючи, що вихователь, який намагається розвинути розум дитини, не вивчивши при цьому його складу, ризикує "занапастити те гарне, що дала людині природа, і вкласти замість нього дурне" [27, с. 145-147]. Видатний філософ зазначав, що справа виховання полягає не в тому, щоб змінити характер дитини чи придушити її природні якості. Навпаки, на думку Ж.-Ж. Руссо, їх необхідно розвивати, оскільки «саме таким шляхом людина досягає всього того, що від неї можна було б очікувати, і справа природи завершується вихованням. Однак, перш ніж виховувати характер, необхідно його вивчити, спокійно очікувати, коли він проявиться, створювати йому умови проявити себе. Краще утриматися від будь-яких дій, ніж діяти невчасно. Один талант необхідно окрилити, а на інший накинати путі; одного слід підштовхувати, а іншого стримувати; одного потрібно пригорнути, а іншого приборкати; необхідно то просвітлювати, то притуплювати гостроту умів. Адже один створений для того, щоб вести пізнання людське до останньої межі, а для іншого навіть уміння читати і те стає фатальним» [27, с. 145-147]. Отже, на думку Ж.-Ж. Руссо вчитель має дуже добре знати природу дитини і використовувати ці знання у своїй діяльності.

Інший видатний мислитель Д. Дідро (1713-1784 рр.) вважав, що вчитель при організації суспільного виховання у школі має знати способи диференціювати освіту залежно від здібностей учнів, адже не всі учні однаково здібні до вивчення всіх предметів: «У одного відмінна пам'ять. Він буде швидко встигати з історії та географії. Другий, більш схильний до роздумів, легко буде комбінувати цифри та лінії і майже без зусиль засвоїть арифметику й геометрію». Д. Дідро застерігає, що зміст навчання не повинен обмежуватися тільки одним предметом, оскільки тоді дитина, яка «за своєю природою мало здібна до нього, впаде у розпач». Якщо ж навчання

охоплює відразу кілька предметів, то, можливо, серед них будуть і такі, до яких цей учень виявиться здібним, тоді й він "пізнає моменти слави..."» [12, с. 261].

На початку ХХ століття у США активно розроблялися методики розвитку інтелектуальної обдарованості школярів, при цьому акцент робився на навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Особливе місце у цих пошуках відводилося особистості вчителя. Так, у моделі «Вільний клас» [21, с. 212-213] учитель не обмежується викладанням навчального матеріалу за жорстко складеним розкладом. Він вільний щодо можливостей спостерігати за дітьми, прислухатися до них і одержувати глибоке уявлення про кожного учня. У роботі з дітьми вчитель, насамперед, звертає увагу на те, як вони включаються до процесу пізнання, а також на рівень їхнього соціального й емоційного розвитку. Неформальні спостереження разом з результатами тестування, а також інформацією, отриманою від батьків, допомагають педагогові визначати ситуації, за яких необхідне втручання дорослих, використання конкретних засобів, що підвищують ефективність навчально-виховного процесу, і стимулюють розумовий процес кожної окремої дитини.

Своєю манерою слухати, відповідати, пояснювати, задавати питання, умінням включати інших до діалогу вчитель опосередковано наводить дітям зразки комунікацій. Він також стимулює критичне мислення, задаючи дітям питання на зразок: «Як ви думаєте, чому це відбулося?», «Що ще можна було б використати або зробити?» і т. ін. Діти дуже сприйнятливі до таких прийомів і швидко починають самостійно користуватися ними у процесі навчання.

Наявність розвинутих організаторських здібностей є обов'язковою якістю педагога, який працює з обдарованими дітьми. Він має витратити достатньо на планування, збір матеріалів і створення сприятливої атмосфери у класі, яка була б привабливою для дітей і стимулювала творчі здібності школярів.

Будучи вільним у виборі методики викладання, учитель у системі діяльності «Вільного класу» спроможний стимулювати і спрямовувати природну цікавість, допитливість, винахідливість, самостійність, інтелектуальні і творчі здібності обдарованої дитини [21, с. 212-213].

Особистість учителя, здатного працювати з обдарованими учнями, та особливості його підготовки залишаються актуальними у США, Канаді, Великобританії й сьогодні. У дослідженні

М.А. Бойченко [3, с. 24] узагальнено погляди учених цих країн та документів зарубіжних вишів, що здійснюють професійну підготовку фахівців означеного профілю. Це дозволило українській дослідниці виокремити низку складових професійної компетентності такого вчителя, а саме: особистісні характеристики, професійні навички, знання у сфері освіти обдарованих, здатність до управлінської діяльності, дослідницькі навички, соціально-консультативні навички, організаційні навички та навички взаємодії.

До *особистісних характеристик* нею віднесено: позитивне ставлення до високих досягнень, креативності, продуктивності й лідерства; задоволення від навчання вимогливих, інноваційних і винахідливих школярів; здатність визнати відсутність відповіді на певне запитання; стійке бажання навчатися, розвиватися, збагачуватись у професійному й особистісному напрямках.

*Професійні навички* включають: високий рівень фахових знань; високий рівень мотивації для пошуку нових, просунутих навчальних матеріалів і навчальних можливостей; володіння різноманітними методами й технологіями навчання; здатність будувати навчальні програми з урахуванням кількості обдарованих учнів і їхніх індивідуальних навчальних потреб; здатність і бажання допомагати обдарованим учням знаходити інформаційні ресурси тощо.

*Знання у сфері освіти обдарованих* стосуються здатності визначати незвичайні здібності, залучати обдарованих школярів до спеціальних програм, розрізняти пізнавальні можливості, різноманітні стилі навчання й відповідним чином планувати освітній процес; обізнаності щодо природи обдарованості й неуспішності, проблем, із якими стикаються обдаровані, професійної орієнтації обдарованих тощо.

*Здатність до управлінської діяльності* передбачає: уміння організувати збагачення навчальної діяльності для учнів і вчителів, координувати поточну діяльність школи в цілому та класу зокрема з метою надання обдарованим учням можливості досягти оптимального індивідуального рівня навчальних досягнень і навчатися з власною швидкістю, узгоджувати розклад занять, позашкільних заходів, громадських обов'язків тощо для надання можливості обдарованим учням відвідувати звичайні класи паралельно з класами прискорення/збагачення; використовувати нові, інноваційні методи навчання, навчальні матеріали, людські ресурси для задоволення потреб обдарованих школярів; будувати відносини

співробітництва в командній роботі в межах усіх наявних у закладі освіти програм для обдарованих учнів.

До дослідницьких навичок віднесено проведення спостережень, експериментальних досліджень, написання наукових статей тощо.

Соціально-консультативні навички включають професійну соціалізацію, швидке інтегрування інформації та обмін думками; організаційні – проведення зборів, написання грантів, а навички взаємодії – консультування колег, організацію та презентацію матеріалу тощо [3].

У США в педагогічних коледжах і університетах викладаються спеціальні курси для підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми. Досвід багаторічних експериментів дозволив американським вченим дійти висновку про необхідність спеціальної підготовки педагога до роботи з такими учнями [21]. На їх думку, готовність учителя працювати з обдарованими дітьми включає наявність у нього теоретичних знань і практичного досвіду. Основним елементом спеціальної підготовки фахівця є його стажування в класі, де обдаровані діти складають лише частину загального колективу учнів. Багато зарубіжних учених і фахівців у галузі навчання обдарованих дітей вважають доцільними і необхідними спеціалізоване практичне стажування педагогів до роботи з обдарованими дітьми (Feldhausen, 1977; Frasier, 1977; Jenkins and Stewart, 1979; Maker, 1975; Nix, 1976).

Дослідниками і спеціалістами у сфері підготовки кадрів для навчання обдарованих дітей розроблено ряд положень щодо визначення знань, умінь і навичок, якими повинні володіти педагоги, які є основою для розробки програми підготовки таких фахівців.

Так, К. Сілі (1979) запропонував такий перелік професійних умінь педагогів (наводиться в порядку зменшення значущості): проектувати процес навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини; модифікувати навчальні програми; стимулювати когнітивні здібності учнів; працювати за спеціально розробленим навчальним планом; уміння консультувати учнів [21, с. 241].

В Україні проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями набула актуальності лише в останні два десятиліття. Однак, не зважаючи на це, вона стає все більшої актуальною, про що свідчать і відповідні дисертаційні дослідження. На жаль, їх ще не так багато, однак той факт, що цією проблемою зацікавилися науковці, свідчить про зростаючу увагу держави до

навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Так зокрема, Н.М. Завгородньою зазначається, що успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей безпосередньо пов'язане з проблемою *вдосконалення підготовки вчителів*, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [7, с. 10]. Тому автором розроблено та запроваджено модель практичної підготовки студентів класичного університету до роботи з обдарованими учнями (складання планів роботи, навчальних занять, розробка форм і методів контролю), зокрема, запропоновано спецкурс «Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання» [7, с. 13].

У дослідженні проблеми обдарованості Г.В. Тарасова виділяє 3 основних площини її розгляду: розробку об'єктивних способів і методик виявлення і типізації обдарованих дітей; розробку й експериментальну апробацію відповідних умов і способів роботи; відбір і *підготовку вчителя* до роботи з обдарованими [29]. Дослідниця звертає увагу на те, що питання підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми на основі особистісно орієнтованого підходу з опорою на детальну діагностику і визначення інтелектуального профілю учня, що недостатньо досліджені в педагогічній науці і практиці і, як правило, присвячені творчим здібностям самого вчителя, або розглядається на рівні опису разових заходів та перерахування невеликого набору форм роботи.

Системний аналіз ролі вчителя в успішному розвитку обдарованих дітей дозволив виявити протиріччя між об'єктивною необхідністю спеціальної підготовки вчителя до роботи з ними і відсутністю науково обґрунтованих і апробованих на практиці організаційних форм, змісту роботи, умов і способів її здійснення, цілісної моделі підготовки вчителя до цієї діяльності, а також недостатньо повним і систематизованим комплексом дидактично обґрунтованих описів практики роботи шкіл у цьому напрямі [29].

Розкриваючи особливості проектування освітнього процесу для обдарованих школярів М.А. Біржева серед концептуальних ідей дослідження визначає сутність підходу до організації педагогічної діяльності й змісту праці педагога. На її думку, він полягає в інноваційному характері педагогічної діяльності, який забезпечує здобуття об'єктивно і суб'єктивно нових результатів і продуктів у сфері освіти, що вимагає коректування професійної культури вчителя і його ціннісних орієнтацій, принципової зміни спрямованості в методології і методиці роботи.

Дослідниця зазначає, що пріоритетним у вимогах до особистості вчителя та його професійної підготовки є такі якості, як: глибоке знання предметів, що викладаються, і їх широкого культурного контексту, обізнаність у філософських, гуманітарних, екологічних і інших аспектах проблем в суміжних дисциплінах; позитивна Я-концепція; прагнення до безперервної самоосвіти, зокрема у цілях опанування основами інформаційної культури і формування навичок освоєння інформаційного простору; відкритість до педагогічних новацій і наявність власних ідей; уміння використовувати знання наук про людину і здійснювати позитивний вплив на духовно-етичний стан і розвиток особистості учня [2, с. 14].

Інша дослідниця Н.Г. Перегудова [22] зазначає, що для ефективної роботи з обдарованими дітьми і їх батьками педагог повинен володіти такими професійними якостями, як професійна зрілість, емоційна стабільність, здібність до самоаналізу, чуйність, доброзичливість, наявність відчуття гумору. Необхідним також є: знайомство з концептуальними моделями навчання і розвитку обдарованих дітей; уміння розпізнавати ознаки обдарованості в різних сферах діяльності; спроможність будувати навчання відповідно до результатів діагностики; координувати свої дії з батьками; консультувати батьків і учнів. Для цього, на думку вченої, необхідна спеціальна теоретична і практична підготовка для роботи з обдарованими дітьми [22].

Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується й у дисертаційному дослідженні М.П. Федорова «Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми» [30]. Автором визначається два найважливіших, на його думку, аспекти роботи з обдарованими дітьми:

1) створення системи підготовки спеціалістів для роботи з цієї категорією учнів на основі розробки нових технологій навчального процесу;

2) вивчення педагогічних умов і чинників, які забезпечують можливості для вияву, збереження і розвитку індивідуальної потенції обдарованості у дітей [30, с. 8].

Дослідником визнається необхідність удосконалення підготовки вчителів, їх професійно-педагогічної майстерності й творчості. Зважаючи на це, М.П. Федоровим сформульовано низку вимог до вчителя, покликаною працювати з обдарованими дітьми: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу



знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи і особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного школяра, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [30, с. 11-12].

Аналізуючи проблему підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми М.П. Федоров стверджує, що не кожен вчитель спроможний працювати з обдарованими дітьми. До такого педагога висувається ряд вимог. Це творча особистість з високим рівнем розвинутої соціальних та професійних мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самоудосконалення, набуває знань, умінь та навичок педагогічної праці з обдарованими дітьми, оволодіває творчими вміннями щодо виявлення, збереження і розвитку здібностей і обдарувань дітей у навчально-виховному процесі [30].

За таких умов здатність творчого вчителя до педагогічної взаємодії з обдарованими дітьми характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності, відповідністю сучасним вимогам до рівня знань предмета, який викладається, але і набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують його ефективну взаємодію з обдарованими учнями щодо розвитку їх творчих можливостей у навчально-виховному процесі [30].

Інша українська дослідниця Л.О. Мокридіна [19], ґрунтуючись на комплексному дослідженні, проведеному Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, визначає професійну готовність педагогічного працівника до роботи з обдарованими дітьми як системну професійну якість, що характеризується здатністю спеціаліста до ефективної реалізації професійної діяльності щодо створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку обдарованої дитини [19, с. 76].

З нею погоджується А.В. Яковина [32, с. 129-131], вказуючи на необхідності володіння вчителем знаннями у сфері обдарованості, уміннями виявляти обдарованих дітей та організовувати процес їхнього навчання, відповідними особистісними якостями та потребою у спілкуванні з обдарованою дитиною [32, с. 130].

Узагальнюючи вітчизняні та зарубіжні дослідження у сфері підготовки вчителів для навчання обдарованих дітей, Л.В. Мар'яненко [17, с. 49] зауважує, що поведінка вчителя щодо обдарованих дітей у класі під час навчання і побудови ними власної діяльності повинна відповідати таким характеристикам: учитель має розробляти гнучкі індивідуалізовані програми, створювати сприятливу, емоційно безпечну психологічну атмосферу в класі, забезпечувати зворотний зв'язок з учнями; використовувати різні стратегії навчання, поважати особистість учня, сприяти формуванню в нього позитивної самооцінки; стимулювати творчість і уяву, розвиток розумових процесів вищого рівня; виявляти повагу до індивідуальності учня, його цінностей.

Вивчаючи особистісні якості вчителів, зарубіжні психологи встановили, що «хорошими», за загальною оцінкою, вважаються педагоги, які характеризуються:

а) емоційною стабільністю, особистісною зрілістю і соціальною відповідальністю;

б) здатністю виявляти доброзичливість й інтерес у спілкуванні з дітьми;

в) адекватністю сприйняття навколишньої дійсності.

Згідно цього підходу Л.В. Мар'яненко зазначає, що вчителям для успішної роботи мають бути притаманні такі особистісні якості: прагнення до максимальної гнучкості (імпровізація, уміння враховувати найменші зміни в психолого-педагогічній ситуації і відповідно змінювати свою поведінку); здатність до емпатії, сенситивність до потреб учнів; вміння надати викладанню особистісного забарвлення; установка на створення позитивних підкріплень для самосприйняття учнів; володіння стилем неформального спілкування, надання переваги усним, а не письмовим контактам; емоційна врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність.

Дослідник стверджує, що діяльність учителя набуде ефективності за умов створення в класі психологічної атмосфери теплоти, невимушеності, взаємної довіри. Учні, які спілкуються з людиною, упевненою в їх можливостях, і в реальній дійсності починають виявляти свої здібності повною мірою, починають усвідомлювати свою цінність [17, с. 49].

Отже, узагальнюючи погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників вважаємо, що вчитель, здатний працювати з обдарованими учнями, має володіти цілим комплексом професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знань, умінь, навичок, способів діяльності та особистісних якостей, що забезпечить його ефективну взаємодію з обдарованими учнями з розвитку їх можливостей у навчально-виховному процесі. Представимо це у вигляді професіограми як узагальненої еталонної моделі успішного фахівця в даній сфері.

*Ціле-мотиваційний блок* охоплює ціннісні орієнтації, мотиви, потреби вчителя, які зумовлюють успішне здійснення ним відповідного напрямку професійної діяльності. Це стає можливим за умови внутрішньої гуманістичної спрямованості викладача, стійкого, усвідомленого, активно-дійового ставлення до педагогічної праці, вираженого у специфіці його мотивів, інтересів, потреб і установок.

Характеризується високим рівнем позитивної професійної мотивації до роботи з обдарованими дітьми, що спонукає вчителя сприяти розвитку їх особистості: інтелектуальних здібностей, когнітивних, особистісно-індивідуальних і комунікативних здібностей, здатності самостійно й раціонально навчатися тощо. Мотивація ґрунтується на інтересі до виявлення особистісних особливостей учнів, визначення їх можливостей, на потребі у спілкуванні з цією категорією учнів, прагненні допомогти їм виявити та розвинути свої здібності.

Все це формує установку вчителя на творчу діяльність, розвиток особистості учня, навчальне та професійне співробітництво, безумовне прийняття особистості учня, його фасилітацію, розуміння тощо.

*Когнітивний блок* передбачає наявність у вчителя цілого комплексу відповідних знань про особливості виявлення і розвитку різних видів обдарованості учнів. Вважаємо, що вчителю для ефективної роботи з обдарованими учнями необхідні загальноосвітні, психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні, фахові, методичні, науково-дослідницькі знання (див. таблицю 1).

**Професійні знання вчителя, які характеризують його  
здатність до роботи з обдарованими учнями**

№/ п	Професійні знання
<b>I. Психологічні знання</b>	
1)	розуміє сутність поняття обдарованості, його своєрідність;
2)	<b>знає:</b> види і сфери обдарованості;
3)	ознаки інтелектуальної та інших видів обдарованості;
4)	специфіку прояву обдарованості у різні вікові періоди;
5)	методики діагностування інтелектуальної та інших видів обдарованості;
6)	сутність психологічного супроводу обдарованої дитини.
<b>II. Педагогічні знання</b>	
1)	<b>знає:</b> форми і методи навчання і виховання обдарованих учнів;
2)	нетрадиційні форми і методи розвитку обдарованості учнів;
3)	позанавчальні форми, методи і засоби розвитку обдарованості;
4)	стратегії навчання обдарованих учнів (поглиблення, збагачення, прискорення, диференціація, індивідуалізація, проблемність навчання тощо);
5)	досвід навчання і виховання обдарованих дітей в Україні та за кордоном.
<b>III. Соціально-педагогічні знання</b>	
1)	<b>знає:</b> характерні особливості обдарованих учнів, що створюють перешкоди у навчанні;
2)	особливості обдарованих учнів, що створюють перешкоди у спілкуванні з батьками, учителями, однолітками;
3)	ознаки дисинхронії фізичного та інтелектуального розвитку обдарованих учнів;
4)	негативні прояви обдарованості (агресивність, неприязнь до школи, відчуття незадоволеності собою та оточуючими, надчутливість, нетерпимість тощо).
5)	сутність соціально-педагогічного супроводу обдарованої дитини.

<b>IV. Науково-дослідницькі знання</b>	
1)	<b>знає:</b> методи діагностування обдарованості;
2)	специфіку їх використання у початковій школі;
3)	науково обґрунтовані методи обробки результатів діагностики;
4)	методики розвитку здібностей;
5)	способи організації наукового дослідження з проблем розвитку обдарованості учнів.
<b>V. Фахові знання</b>	
1)	знає: основні поняття, терміни, ідеї, закономірності предметів викладання;
2)	тенденції сучасного розвитку кожного навчального предмета;
3)	можливості навчальних предметів щодо розумового розвитку учнів;
4)	поглиблено зміст навчальних предметів;
5)	зміст суміжних навчальних предметів.
<b>VI. Методичні знання</b>	
1)	<b>знає:</b> форми і методи викладання навчальних предметів відповідно до потреб обдарованих учнів;
2)	нетрадиційні форми і методи викладання навчальних предметів, що сприяють розвитку обдарованості учнів;
3)	позанавчальні форми, спрямовані на вдосконалення розвитку обдарованості учнів;
4)	можливості застосування стратегій навчання обдарованих учнів (поглиблення, збагачення, прискорення, диференціація, індивідуалізація, проблемність навчання тощо) у процесі викладання навчальних предметів;
5)	досвід викладання навчальних предметів відповідно до потреб обдарованих дітей в Україні та за кордоном.
<b>VII. Загальноосвітні знання</b>	
1)	загальна ерудиція;
2)	широкий кругозір

*Операційний блок* вміщує відповідні вміння та навички, які сприятимуть розвитку обдарованості учнів. Спираючись на дослідження Н.В. Кузьміної, можна виокремити п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські. Окрім того, вважаємо, що для вчителя, який працює з обдарованими учнями, особливого значення набувають інтелектуальні та розвивальні вміння.

*Гностичний блок* передбачає такі вміння вчителя, як вивчати й аналізувати психолого-педагогічну літературу, різні педагогічні концепції, підходи до освіти, зокрема, особливості навчання обдарованих учнів; формулювати провідні цілі освіти відповідно до вимог сучасного суспільства, практичних потреб школи та індивідуальних запитів учнів, у тому числі й обдарованих; аналізувати педагогічні ситуації, об'єктивно оцінювати результати розв'язання задач такого типу; правильно сприймати та аналізувати рівень інтелектуального розвитку вихованців; складати обґрунтовані характеристики рівня інтелектуального розвитку класу, групи, окремого учня; виявляти здібних та обдарованих учнів; навчати вихованців інтерпретувати (пояснювати) свою поведінку та вчинки, а також поведінку та вчинки інших людей тощо.

*Блок проектувальних умінь* передбачає здатність учителя складати разом з вихованцями перспективну програму інтелектуального розвитку класу, групи; формулювати систему виховних завдань у роботі з учнями у контексті розумового виховання; проектувати програму індивідуального розвитку школярів, спрямовану на їх всебічний розвиток; моделювати зміст інформації та способи її подання учням (виховні години, бесіди, зустрічі та ін.); моделювати педагогічні ситуації щодо інтелектуального розвитку учнів; проектувати моделі поведінки своїх вихованців і способи педагогічного впливу на них; власну діяльність з інтелектуального розвитку школярів на певний період, форми та методи їх саморозвитку та самовиховання; учити вихованців прогнозувати результати своїх дій і вчинків, моделювати різні форми інтелектуального розвитку.

*Конструктивні вміння* вчителів проявляються у здатності реалізувати поставлені цілі, завдання, програму інтелектуального розвитку класу та окремих учнів шляхом відбору певної інформації, форм, методів розумового виховання, методів, прийомів педагогічної

взаємодії, у тому числі й нестандартних, залежно від індивідуальних особливостей кожного вихованця, стимулювати саморозвиток, самоосвіту у контексті інтелектуального розвитку; надавати учням ініціативу у доборі змісту, форм, методів розумового виховання; планувати свою діяльність щодо інтелектуального розвитку учнів на найближчий період і вміти трансформувати відповідно до змін, які відбуваються в структурі її особистості дитини; навчати учнів виділяти головні напрями у своїй життєдіяльності щодо підвищення їхнього інтелектуального розвитку тощо.

*Комунікативні вміння* в роботі з обдарованими учнями спрямовані на ефективність встановлювати доцільні стосунки з дітьми, зокрема, обдарованими; створювати доброзичливу атмосферу в класному колективі; керувати своїми емоціями, поведінкою під час спілкування з дітьми; стимулювати та розвивати в учнів зацікавленість до різних форм інтелектуального розвитку (розв'язування загадок, кросвордів, ускладнених задач, проблемних запитань тощо); навчати учнів самостійно складати задачі, ребуси, формулювати проблемні питання; допомагати обдарованому учню у вирішенні його проблем; співпрацювати з батьками обдарованої дитини, допомагати їм у створенні відповідних умов для розвитку здібностей учня тощо.

Блок *організаторських умінь* передбачає здатність учителя сприяти розвитку інтелектуальних здібностей учнів; організувати навчання згідно можливостей обдарованої дитини; допомагати учням в організації власної життєдіяльності з орієнтацією на розвиток їх інтелектуальних здібностей; спонукати кожного учня розвивати свої здібності освітніми засобами; стимулювати накопичення учнями позитивних навичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності; навчати учнів способам організації інтелектуальної діяльності тощо.

*Розвивальні вміння* вчителя, який працює з обдарованими дітьми, включають володіння сучасними методиками розвивального навчання, вміння складати і реалізувати спеціальні програми розвитку обдарованих школярів, актуалізувати домінуючі й розвивати периферійні здібності учнів, здатність переносити знання, вміння та навички в нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності, когнітивних функцій учнів (мислення, увагу, уяву, пам'ять тощо), готовність до подальшої самоосвіти, здатність

виявляти і розвивати позитивні якості обдарованої дитини, корегувати негативні якості обдарованого школяра тощо.

Загальні *інтелектуальні вміння* вчителя, здатного до розвитку обдарованості учнів, та його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності можуть бути представлені такими ознаками: абстрактного, логічного мислення, розмірковування; чіткого обґрунтовування думки; формулювання педагогічних задач, визначення та конструювання можливих варіантів їх розв'язування; самостійного оволодіння знаннями; прогнозування рішення, гіпотези, задумів; швидкого запам'ятовування, структурування, утримування у пам'яті значного обсягу необхідної інформації; володіння широким словниковим запасом, яскравою уявою, почуттям гумору, довготривалою увагою, кмітливістю; стійкістю інтересів до пізнання нового, незвичайного; оперування цифровими матеріалами; спостережливістю; володіння широкою ерудицією; вміннями складати і розв'язувати головоломки, кросворди тощо.

Оцінювання рівня розвитку інтелектуальних умінь здійснюється з урахуванням особливостей мислення, пам'яті, уяви тощо. Доцільним вважаємо використання відомих та перевірених методик зокрема тестів на IQ, методики визначення множинного інтелекту тощо.

*Особистісний блок* вміщує якості особистості вчителя, які допоможуть йому успішно співпрацювати з обдарованою дитиною. Під особистісними якостями вчителя відомий дослідник проблеми обдарованості Н.С. Лейтес розуміє систему поглядів та переконань, де значне місце займають: *уявлення про самого себе*: (я вірю, що пов'язаний з іншими, а не відокремлений від них; я компетентний у вирішенні проблеми; я несу відповідальність за свої дії та заслуговую довіри; мене люблять, я симпатичний як людина); *уявлення про інших*: (оточуючі можуть самостійно вирішувати свої проблеми, вони дружелюбні, мають гарні наміри; їм властиве почуття власної поваги, яке потрібно поважати, цінити та оберігати; оточуючим притаманне прагнення до творчості; вони є джерелом скоріше позитивних емоцій, чим негативних); *мета та завдання вчителя*: (допомогти виявити та розвинути здібності учня). Усі ці складові постійно проявляються в міжособистісному спілкуванні [25, с. 207-210].

Таким чином, учитель повинен бути доброзичливим і чуйним, мати широке коло інтересів і вмінь, бути готовим до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей, бути самокритичним, готовим до перегляду своїх поглядів і



постійного самовдосконалення, мати живий і активний характер, володіти почуттям гумору (але без схильності до сарказму), мати творчий особистий світогляд, проявляти гнучкість, мати гарне здоров'я і високу життєздатність, мати окрім педагогічної ще додаткову освіту, спеціальну та післявузівську підготовку до роботи з обдарованими дітьми й бути готовим до подальшого оволодіння спеціальними знаннями. Такому вчителеві притаманні теплота, ентузіазм, неупередженість, упевненість у своїх силах, енергійність [21, с. 236-237].

Особливе місце посідає *досвід роботи з обдарованими учнями, набутий у безпосередній взаємодії з ними*, який полягає в оволодінні педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи з учнями, у тому числі обдарованими, формування у них умінь застосовувати у практичній діяльності знання з основ теорії педагогіки, психології та методики навчання, усвідомлення ними їх професійної значущості, виховання потреби постійного вдосконалення професійних знань, умінь, навичок та для підвищення рівня педагогічної майстерності, розвиток творчої ініціативи, подальше формування дослідницьких умінь у конкретній професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, на основі професіографічного підходу розроблено систему вимог до вчителя, здатного до розвитку обдарованості учнів, яка передбачає наявність у нього системи професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знань, умінь, навичок, набутого досвіду та особистісних якостей, які забезпечують його ефективну взаємодію з обдарованими школярами. Згідно цього підходу до структури професіограми вчителя, здатного до розвитку обдарованості учнів, нами віднесено ціле-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний блоки.

## Література

1. Антонова О.Є., Клименюк О.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : Монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.
2. Биржева М. А. Организационно-педагогические условия обучения и развития интеллектуально одаренных детей в начальной школе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. А. Биржева. – М., 2007. 25 с.

3. Бойченко М.А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Суми, 2019. 45 с.

4. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. Житомир., 2011. 472 с

5. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 367 с.

6. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: Политиздат, 1940. 470 с.

7. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. М. Завгородня. Київ, 2006. 22 с.

8. Калінін В. О. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. С. 193-196.

9. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М., 1955. С. 164 – 392.

10. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие [ сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. М., 1989. 416 с.

11. Косов А. М., Федоров А. А., Житницкий М.И. Психолого-педагогические основы системы управления качеством обучения и формирования профпригодности / А.М. Косов, А.А. Федоров, М.И. Житницкий. Л. : ВВМУ, 1982. 193 с.

12. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Тернопіль, 1996. 426 с.

13. Крушельницька Я. В. К 84 Фізіологія і психологія праці: Підручник. К.: КНЕУ, 2003. 367 с.

14. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для студентов-магистрантов. М. : «ОСЬ – 89», 1998. 304 с.
15. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. / О. Р. Малхазов. К. : Центр учбової літератури, 2010. 208 с.
16. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
17. Мар'яненко Л. В. Вміння вчителя поводитися з обдарованими учнями як фактор його професійного зростання / Л. В. Мар'яненко // Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 8. С. 48–51.
18. Методические рекомендации и материалы к профессиограме современного учителя (методология и общая методика разработки) / Под ред. Бордовского Г. А. Ленинград : ЛГПИ, 1987. 63 с., с. 13.
19. Мокридіна Л. О. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми / Л. О. Мокридіна // Підтримка обдарованих дітей та молоді. Розвиток креативного мислення в умовах стандартизації освітнього процесу : тези доповідей. Щорічний освітній форум «Артеківські діалоги», 18–21 вересня 2008 р. – Крим : Артек, 2008. С. 75–78.
20. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
21. Одарённые дети ; [пер. с англ.] / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
22. Перегудова Н. Г. Одаренные дети, их выявление, обучение и развитие [Электронный ресурс] / Н. Г. Перегудова. – Режим доступа : <http://www.rusedu.info/Article731.html>.
23. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. – М., 1981. – 528 с.
24. Практикум з педагогіки : Навчальний посібник : Видання 4-те / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. // О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. Житомир : Житомир. держ. ун-т. 2005. 482 с.
25. Психология одарённости детей и подростков / [под ред. Н. С. Лейтеса]. М. : Издательский центр Академия, 1996. 416 с.
26. Психология труда и личности учителя. Сборник научных трудов. Выпуск 1. / Под ред. проф. А. И. Щербакова. Ленинград, 1976. 134 с.
27. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: в 2 т. Т. 2.

М., 1981. С. 145-147.

28. Скиба К.М. Професіографічний підхід до побудови компетентнісної моделі перекладача / К.М. Скиба // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 23. С. 105-110. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2015\\_23\\_122](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_23_122)

29. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тарасова Г. В. Казань, 2005. 267 с.

30. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / М. П. Федоров. Луганськ, 2000. 21 с.

31. Фрасинюк О.Р. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічного супроводу гендерної соціалізації старшокласників / О.Р.Фрасинюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України ; за ред. С.Д.Максименка. К., 2012. Т. XIV. Ч. 3. С. 263-270.

32. Яковина А. А. Діагностика готовності вчителів до роботи з обдарованими дітьми / А. А. Яковина // Підтримка обдарованих дітей та молоді. Розвиток креативного мислення в умовах стандартизації освітнього процесу : тези доповідей. Щорічний освітній форум „Артеківські діалоги”: 18–21 вересня 2008 р. Крим : Артек, 2008. С. 129–131.

**Мірошніченко О.А.**

## **СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІОГРАМИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Індикатором соціальної орієнтації особистості вчителя в суспільстві є його професійна орієнтація: вибір професії в системі «людина – людина» передбачає «занурення» педагога як в свою професійну діяльність, так і всебічна обізнаність у суспільних проблемах сьогодення. Соціальна орієнтація особистості, як правило, виступає заодно з орієнтацією професійною, тому цілком правомірним і обґрунтованим є поняття «соціально-професійна орієнтація».

Питання соціально-професійної орієнтації вчителя досліджено у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розробці та вивченню педагогічної професіограми приділяється значна увага в працях Л.Г. Коваль, Я.Л. Коломінського, М.І. Скаткіна, Л.Ф. Спіріна, М.Х. Тітма, Б.О. Федоришина та ін. [5; 14; 16; 17; 19]. Виховна діяльність як соціально-педагогічна категорія також має свої особливості, пов'язані зі зміною особистісних якостей учня, детермінованих змінами в соціальному середовищі, тому потребує від вчителя наявності соціально значущих якостей. Проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя та вихованця, урахування психологічних та соціальних особливостей учня, формування особистості в конкретних видах діяльності розглядаються в працях провідних педагогів та психологів Л.Г. Коваль, Я.Л. Коломінського [5; 14]. Вони аналізують структуру професійної позиції вчителя, що складається зі світоглядного компонента, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, емоційно-вольового та компонента поведінки, в якій велику роль відіграють соціально значущі якості.

Часто процес виховання ототожнюється з соціалізацією, тобто розглядається як процес і результат засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, що становить широку різнобічну взаємодію соціальних суб'єктів між собою, з оточенням природного та соціального середовища. У такій взаємодії вихователь і вихованець, одночасно є суб'єктами самозмінювання та об'єктами взаємного впливу.

Оскільки самовдосконалення – процес безперервний, що діалектично розвивається й ґрунтується на вимогах суспільства, то і його мета – поняття про ідеал та цінності – постійно змінюється. Необхідною передумовою для формування соціально значущих якостей учителя є створення професіограми сучасного вчителя, що об'єднує такі якості.

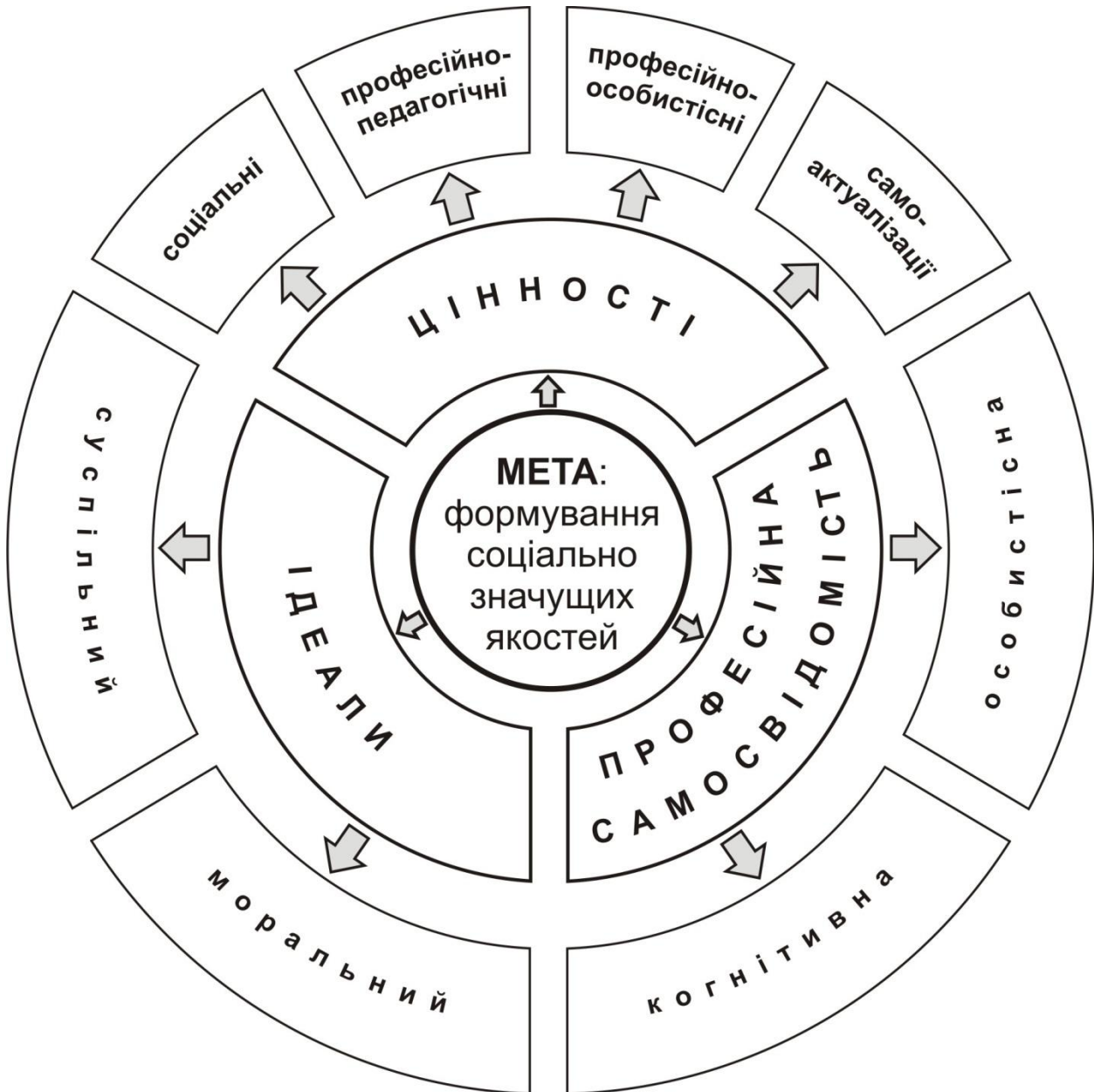


Рис. 1. Змістоутворювальні елементи мети: формування соціально значущих якостей вчителя.

Метою професійного самовдосконалення сучасного українського вчителя, на нашу думку, є досягнення свідомого та

засвоєного образу (ідеалу) висококваліфікованого спеціаліста, освіченого вихователя, культурної людини, яка визнає соціально значущі цінності суспільства та прагне досягти високого рівня професійної самосвідомості. Змістоутворювальні елементи нашої мети – формування соціально значущих якостей у структурі професіограми сучасного вчителя представлені на рис. 1.

Своє професійне призначення людина виражає не лише своєю професійною роллю, але й усім «ансамблем» ролей, серед яких особливе місце займає громадсько-педагогічна діяльність. У цій соціальній функції відображається зв'язок між професійною та громадянською позиціями учителя, оскільки високий рівень громадської активності певним чином впливає на ставлення до професії.

Учитель сьогодні виконує дві соціальні функції, зумовлені його місцем у системі інститутів соціалізації: методико-просвітницьку та організаційно-координаційну. Перша реалізується у процесі його діяльності щодо пропаганди психолого-педагогічних знань: у середовищі батьків, на виробництві, у дитячих та молодіжних організаціях, у різних позашкільних установах тощо. Друга – в організації навчально-виховного процесу та координації своїх дій відповідно до основних вимог сучасного суспільства.

Особливого значення у світлі розглянутих функцій набуває індивідуальність педагога, оскільки його авторитет сьогодні більше залежить від особистих якостей, ніж від соціального становища, як було раніше. При цьому індивідуальна неповторність особистості важлива не сама по собі, а залежно від того, на які цілі і служіння яким ідеалам вона спрямована. Тому активна соціально-професійна позиція педагога, реалізована «своїм», лише йому доступним способом, набуває першорядного значення.

Соціально-професійна спрямованість педагогічної праці реалізується, у першу чергу, у діяльності вчителя, яка має свою структуру. Структура педагогічної діяльності є предметом наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених.

Професійна педагогічна діяльність учителя розглядається Н.В. Кузьміною як цілісна динамічна система. Вона виділяє 5 структурних компонентів цієї системи: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації [6].

Таким чином, праця вчителя є двостороннім процесом – навчальним і соціально-виховним та являє собою свідому діяльність щодо навчання, виховання й розвитку особистості учня, що потребує наявності у вчителя розвинутих соціально значущих якостей особистості.

Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В. Кузьміна виокремила психологічну структуру діяльності вчителя [6, с. 35]. Вона складається з п'яти компонентів: *гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський*.

Гностичний компонент пов'язаний зі сферою набуття знань педагога; проектувальний – включає в себе перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії й засоби їх досягнення; конструктивний – відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання; комунікативний – характеризує специфіку взаємодії викладача з учнями; організаційний компонент пов'язаний з умінням педагога організовувати як діяльність учнів, так і власну. Необхідно підкреслити, що не лише організаційний, а й інші компоненти в цій моделі описуються через систему відповідних умінь учителя [6, с. 99].

Система якостей та їх представленість у структурі особистості вчителя була уточнена експериментальним шляхом, для чого ми застосували метод експертних оцінок.

Викликані професійними умовами вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами «професійна придатність» і «професійна готовність». Під професійною придатністю розуміють сутність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху в обраній професії; під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога.

Важливою особливістю педагогічної діяльності є її творчий характер. Педагогічна творчість обумовлена, по-перше, соціальною значущістю і неповторністю її продукту – сформованої особистості учня в усьому багатстві його індивідуальної своєрідності; по-друге, сам процес педагогічної діяльності, заснований на взаємодії вчителя та учнів, не може бути стандартним.

У системі визначених якостей особистості ми виділяємо такі структурні компоненти: соціальну, професійну та гуманістичну



спрямованість як систему мотивів формування соціально значущих якостей і когнітивну, комунікативну та рефлексивну сфери як області існування означених якостей у соціально-педагогічній діяльності вчителя.

Важливою для нашого дослідження є розроблена А.І. Кузьмінським професіограма педагога, у якій він наводить основні соціально значущі якості вчительської професії [7]. Наведені якості ми розподілили за визначеними нами структурними компонентами. Вони представлені у табл. 1.

Таблиця 1

*Професійно значущі якості вчительської професії*

<b>Психолого-педагогічні якості</b>					
<b>Спрямованість</b>			<b>Сфери</b>		
<i>соціальна</i>	<i>професійна</i>	<i>гуманістична</i>	<i>когнітивна</i>	<i>комунікативна</i>	<i>рефлексивна</i>
Почуття національної гідності, відповідальність, організованість, дисциплінованість.	Психолого-педагогічна культура, психолого-педагогічна спостережливність, культура мовлення, вимогливість і педагогічний оптимізм.	Любов до дітей, гуманність, об'єктивність в оцінці діяльності учнів.	Здатність концентрувати й розподіляти увагу, творча спрямованість уяви, логічність мислення, гнучкість розуму.	Здатність переконувати, виразність і яскравість почуттів, терпеливість, розсудливість, контактність.	Здатність свідомо керувати своїми емоціями, здатність регулювати свої дії та поведінку, сила, урівноваженість нервово-психічних процесів.

Щоб творчо здійснювати професійну діяльність, учитель повинен відзначатись креативністю, тобто здатністю до перетворень і творчості. Сутність креативності розглядається з різних точок зору: створення нового у ситуації, коли проблема відображає попередній досвід; вихід за межі вже існуючих знань; взаємодія, що веде до розвитку; здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Ознаками креативності є оригінальність, гнучкість, здатність до загостреного сприйняття дисгармонії.

У межах креативного напрямку розглядається проблема здібностей учителя, які мотивують творчість, продуктивність педагогічної діяльності. Вона була предметом спеціальних теоретичних і

експериментальних досліджень О.Є. Антонової, С.С. Вітвицької, О.В. Вознюка, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміної та її школи, А.І. Кузьмінського, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.А. Моляко та ін. [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10; 11].

Дослідник проблеми педагогічної творчості О. Є. Антонова зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від таких чинників: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі шкіл нетрадиційних типів, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання [1]. Підготовку вчителя до педагогічної творчості дослідник розглядає як об'єктивний процес, що ґрунтується на зумовленості потребами соціально-економічно та культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування освіти в Україні.

Педагогічна творчість відображає процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності. Сутність, специфіка, ознаки і риси педагогічної творчості, які обумовлюють її особливе місце серед інших видів творчості, виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованої на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої діяльності педагога. Важливу роль, на нашу думку, у розвитку творчості педагога відіграє сформованість соціально значущих якостей майбутнього вчителя [9].

Здатність педагога до творчості характеризується не тільки високим рівнем креативності, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учнями щодо розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі.

О. А. Дубасенюк визначає такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність самореалізації, захопленість творчим процесом, прагнення досягти

найбільшої результативності у педагогічній праці) [3]. Більшість із цих якостей ми можемо вважати соціально значущими.

У психології творча активність розглядається як складова частина більш глобального явища – креативності. Цим терміном позначається комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню.

Залежність особливостей і механізмів творчої активності від рівня розвитку базових основ особистості і, перш за все, здатності подолання звичних уявлень про світ і про себе, досліджена в роботах С.Д. Максименка, який розглядає творчу активність, як ґрунтовний атрибут психічного взагалі. Свідчення цьому – впевненість автора щодо того, що поряд з традиційно визнаними відображенням і саморегуляцією, психіка людини має механізми проектування й опредметнення. Проектування, за С.Д. Максименком, – це сукупність і послідовність розумових або психомоторних дій, унаслідок чого створюються образи, схеми або знакові системи – теорії будови матеріальних предметів або дій. Перед майбутнім спеціалістом відкривається можливість конструювати і створювати, будувати і розглядати предмети і явища з елементів відомого й усвідомлюваного – в межах потенційної реалізації. Опредметнення, за визначенням С.Д. Максименка, – процес перетворення і втілення людських душевних сил і здатностей із форм живої активності в предметну образність [8]. Таким чином, ці висновки трактують визначення творчості (креативності) як визначальну і вихідну функцію існування психіки людини.

В.О. Моляко запропонував власну концепцію виховання творчої особистості [11]. Він переконаний в тому, що саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв'язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достатнє місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя. Виховання такої особистості потребує реалізації цінної системи державних заходів, що спиралися б на комплексну наукову розробку. В.О. Моляко називає імена видатних вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів, ідеї яких слід використовувати у процесі формування творчої особистості. Це К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, Л.С. Виготський, Е. Фромм та інші.

Концепція виховання творчої особистості має бути тісно пов'язана із провідними тенденціями, що визначають розвиток людства, спираються на творчий потенціал людської особистості і впливають на його подальше становлення. Йдеться про такі тенденції, як автоматизація виробництва, комп'ютеризація, інформатизація, глобалізація та інші тенденції сучасного світу.

В.О. Моляко пропонує три основні форми здійснення розробленої ним концепції творчого виховання [11; с. 48-49]:

а) систематичне розв'язання різноманітних творчих завдань (в урочний і позаурочний час, у тому числі й організацію спеціального творчого тренінгу);

б) максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, включаючи й освоєння національних художніх надбань, творів народного мистецтва, світової культури, використовуючи, зокрема, і кращий зарубіжний досвід (наприклад, японський, що описаний у працях Т.П. Григор'євої, С.В. Завадської та інших східознавців);

в) постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних громадсько значущих справ.

Науковець конкретизує ці три форми, фактори реалізації виховання – творчий, естетичний, громадський – вважаючи їх основою розвитку духовності людини. Він упевнений у необхідності творчого виховання молоді саме у колективі, у системі «особистість-колектив», у сприятливих суспільно-психологічних умовах, які забезпечують спільну творчість, психологічну сумісність, виконання колективної суспільно корисної діяльності, моральне та патріотичне виховання.

О.Є. Антонова вважає, що основними умовами ефективності роботи з обдарованими студентами є високий рівень професійної компетентності викладачів та рівень розвитку їх особистісних якостей [1]. С.С. Вітвицька визначає професіоналізм як інтегровану якість педагога, вважаючи, що це є результатом інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, яка передбачає високий рівень продуктивності праці [2].

На рівні психологічного аналізу педагогічних здібностей визначені суттєве підґрунтя для їх класифікації: умови ефективності педагогічної діяльності (А.І. Кузьмінський), чутливість до різних компонентів педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, А.О. Реан),

валентність результату дії, співвідношення психічних функцій з етапами діяльності (В.В. Рибалка) [7; 6; 14; 15].

М.М. Скаткін подає таку класифікацію *педагогічних здібностей*: експресивні, дидактичні, авторитарні, науково-педагогічні, перцептивні, комунікативні, особистісні, організаторські, психомоторні, здібності до концентрації і розподілу уваги, гностичні, конструктивні [16].

Часто педагогічні здібності звужують до вміння виконувати певні дії – яскраво й образно говорити, співати, малювати, організовувати дітей тощо. Насправді ж поняття «педагогічні здібності» виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов'язаних з ними вмінь, а також соціально значущих якостей особистості вчителя. Дослідники (І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, М. Х. Титма та ін.) виділяють такі педагогічні здібності [4; 6; 18]:

- науково-пізнавальні – оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі;

- дидактичні – відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; проводити уроки творчо; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їхню навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно;

- організаційні – об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки, планувати роботу, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підбивати підсумки, робити висновки, що допомагає згуртувати учнів, розвинути їх активність, ініціативу, самостійність, дає змогу організовувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність;

- комунікативні – встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт);

- перцептивні – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки;

- сугестивні – здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців;
- дослідницькі – пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси;
- соціальні – розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах;
- експресивні – здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань, почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки;
- емоційна стійкість – володіти своєю поставою, поведінкою в різноманітних ситуаціях.

Б. О. Федоришин запропонував таку структуру педагогічних здібностей. До неї входять: дидактичні здібності (за змістом відповідають конструктивним у Н.В. Кузьміної) – характеризуються здатністю реконструювати навчальний матеріал, вільно оперувати ним, оцінювати складність матеріалу для окремого учня; дотепність, винахідливість; уміння розпізнавати настрій дітей за виразом обличчя й поведінкою, безпосередньо впливати на учнів; організаційні здібності; сугестивні академічні та науково-пізнавальні вміння. Автор виділяє ще педагогічну уяву, розподіл уваги та такі особистісні здібності, як витримка, наполегливість. Окремо автор наголошував на вмінні володіти собою, керувати своїми почуттями, відтворювати потрібне (якість, що наближена до акторської майстерності), мобілізувати дітей до діяльності, ентузіазм, працелюбність, спрямованість, активність, вольові якості, любов до дітей тощо [19].

Іншої думки про спеціальні педагогічні здібності дотримується Р.С. Немов. Він відокремив загальні (ті, що визначають високі показники в будь-якій людській діяльності) від спеціальних (ті, від яких залежить успіх власне педагогічної діяльності, навчання й виховання дітей). Усі спеціальні здібності (за Р.С. Немовим) відображають три взаємопов'язані аспекти діяльності з набуття знань, умінь і навичок – навчання, учіння й научіння. Серед них він виділяє: здатність бачити й відчувати інших; самостійно добирати навчальний матеріал, методи й засоби; доступно пояснювати; будувати навчання з урахуванням індивідуальності; досягати швидкого засвоєння великої кількості інформації, інтелектуального й морального розвитку; правильно будувати урок; передавати свій викладацький досвід, формувати в учнів мотивацію й структуру навчальної

діяльності; здатність до самоосвіти й саморозвитку. Окремо автор розглядає здібності до виховання дітей. Головними з-поміж них він вважає: здатність до емпатії, індивідуального виховного впливу на вихованців; здатність бути зразком для наслідування, викликати благородні почуття, вселяти в людину впевненість, оптимізм, стимулювати до самовдосконалення, знаходити оптимальний стиль спілкування, викликати до себе повагу [12].

У своєму дослідженні ми спираємося на загальнопедагогічну професіограму Л.Ф. Спіріна, який розглядає її як «ідеальну абстрактну модель особистості вчителя, яка в комплексі узагальнює (інтегрує) її найсуттєвіші якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, тобто для розв'язання освітньо-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі» [17, с.53]. Серед характерологічних особливостей особистості вчителя Л.Ф. Спірін виділяє громадянську і професійно-педагогічну спрямованість, інтелектуальні риси характеру, риси наукового стилю мислення, моральні, вольові й емоційні риси характеру. Оскільки проаналізувати всі характерологічні особливості майбутніх педагогів в одному дослідженні неможливо, ми вирішили зупинитися на моральній сфері, представлений у професіограмі вчителя.

Сьогодні на тлі змінюваних соціально-політичних і економічних умов буття багатовікові уявлення про добро і зло, правду і неправду, честь і безчестя залишаються тим стрижнем, на який спирається соціально зумовлена підструктура особистості. Учитель завжди знаходиться в системі «людина-людина», а тому всі його слова і дії мають утверджувати в спілкуванні з вихованцями вічні загальнолюдські цінності.

У сучасній психолого-педагогічній і філософській літературі моральність розглядається як одна з форм суспільної та індивідуальної свідомості, що відтворює ставлення людей до Батьківщини, до навколишньої природи, до власності, праці та інших видів діяльності, один до одного [17].

Серед соціально значущих якостей особистості можна виокремити основні моральні якості, які представлено в соціалізаційній моделі професійно значущих якостей майбутнього вчителя на рис. 2.

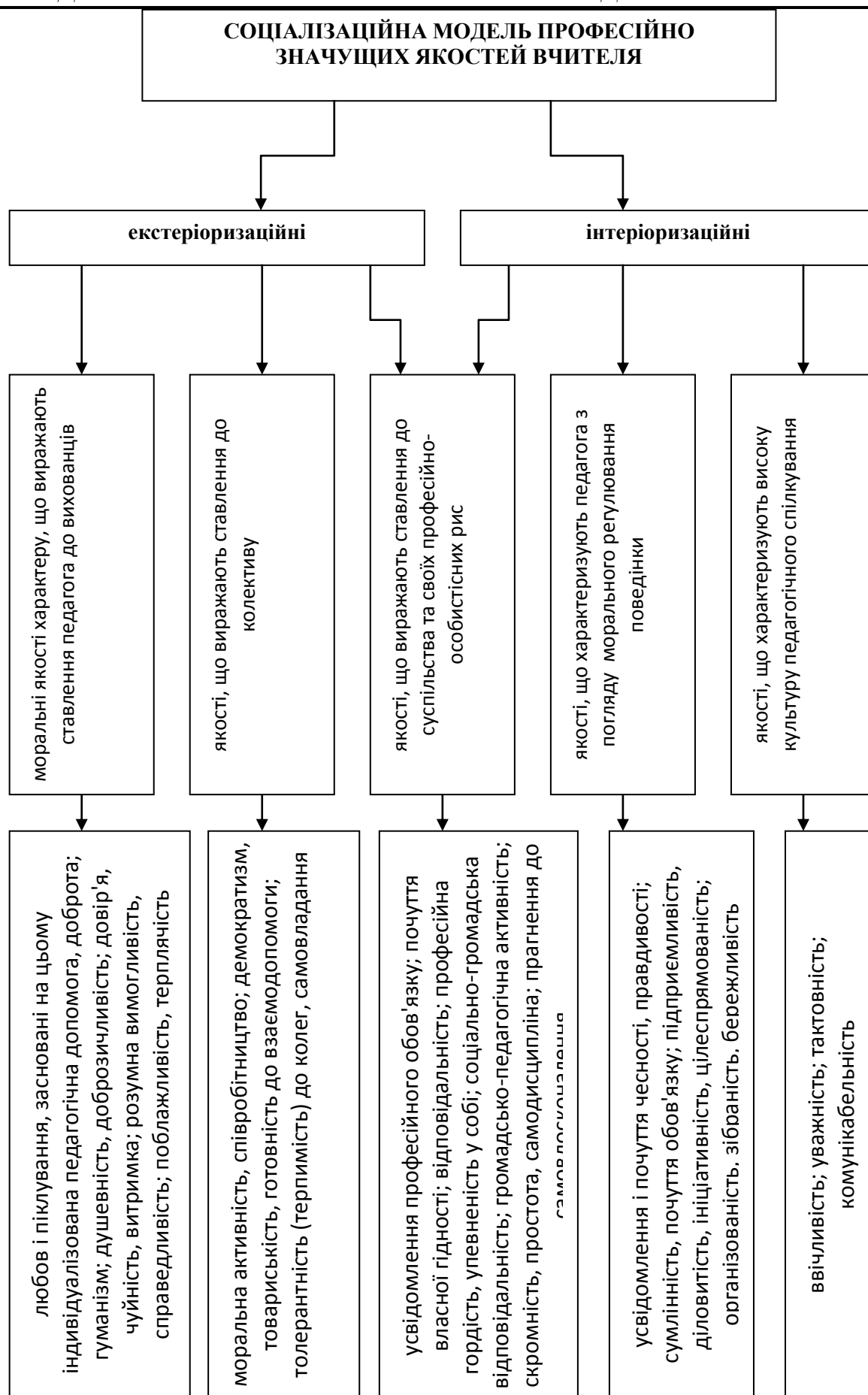


Рис. 2. Соціалізаційна модель професійно значущих якостей вчителя



Проблема співвідношення біологічного і соціального, фізичного і психологічного незмінно залишається однією з центральних і найгостріших проблем психології особистості. К.К. Платонов у структурі особистості виділяє дві підструктури, кожна з яких розвивається під впливом або соціального, або біологічного чинників. До біологічно зумовленої підструктури належать такі особливості індивіда: тип нервової системи, тип вищої нервової діяльності, темперамент, статеві, вікові та конституційні особливості [13, с. 56].

Це означає, що якості особистості, які розвиваються у «межах» біологічно обумовленої підструктури, можна умовно назвати біологічно значущими. До них належать, наприклад, якості, які характеризують темперамент: сензитивність, реактивність та активність, темп реакцій, пластичність/ригідність, екстравертованість/інтровертованість; а також пов'язані з ними висока чи низька чутливість, швидкість протікання мисленнєвого процесу, міцність запам'ятовування, глибина та сила почуттів тощо.

Проте, слід зазначити, що чітко відокремити біологічно обумовлені якості в структурі особистості від соціально обумовлених, на наш погляд, не можна, оскільки людина – істота соціальна, і всі біологічно закладені задатки розкриваються і розвиваються в соціальному середовищі. Багато з них, окрема ті, що відображаються в особливостях темпераменту, набувають соціального значення, оскільки проявляються в спілкуванні з іншими. Це такі прояви різних темпераментів, як рішучість, ініціативність, ризикованість, емоційна нестриманість холерика; життєрадісність, поверховість, легковажність, непосидючість сангвініка; спокійність, зосередженість, уважність, наполегливість флегматика; швидка втомлюваність, підвищена чутливість, сором'язливість, нерішучість, боязкість меланхоліка.

Дві підструктури в структурі особистості К.К. Платонова – підструктура психічних властивостей і емоційно-вольової сфери та підструктура досвіду – на думку самого К.К. Платонова, є проміжними між біологічно та соціально обумовленими і тяжіють: перша – до біологічно обумовленої, друга – до соціально обумовленої [13]. Соціально обумовлена підструктура, за К.К. Платоновим, включає в себе такі особливості особистості, які формуються виключно під впливом соціального середовища: потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання. При формуванні такої низки понять К. К. Платонов виходив з того, що

кожне наступне поняття більш усвідомлене, ніж попереднє: якщо потяг, як правило, не усвідомлюється особистістю, то світогляд, а особливо переконання, цілком усвідомлене явище. К.К. Платонов уважав переконання стрижнем особистості, на якому «тримаються» всі якості людини.

Отже, якості особистості, які формуються, головним чином, у межах соціально обумовленої підструктури особистості, ми відносимо до соціально значущих. Для створення системи соціально значущих якостей ми використали обидва підходи. Базою постає функціональна динамічна психологічна структура особистості К.К. Платонова, яку ми співставили з лінгвістичними поняттями про якості особистості.

Перш ніж перейти до детального розгляду нашої системи, подамо деякі уточнення до структури особистості К.К. Платонова. Запропонована вченим схема психологічної структури особистості була розглянута нами як вихідний пункт для побудови системи соціально значущих якостей особистості. Для цього, однак, нам необхідно зробити деякі доповнення та уточнення схеми К.К. Платонова, погоджуючись з поглядами В.В. Рибалка [13].

Вважаємо, що підструктуру характеру доцільно залишити в соціально-психолого-індивідуальному ряді підструктур, наближуючи її до соціально обумовленої підструктури; а також включити до структури особистості ще дві підструктури – спілкування та самосвідомість [9].

Без самосвідомості як «ядра» особистості неможливе наукове обґрунтування структури особистості. Цей висновок впливає з поглядів на особистість таких відомих дослідників, як Л.С.Виготський, М. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та ін. Те ж саме стосується й підструктури спілкування, яка передбачає активний взаємозв'язок між особистістю та соціумом.

Наголосимо на важливості зв'язку характеру зі світоглядом, оскільки від того, якими є погляди людини на природу, суспільство, працю, на інших людей і на себе, матеріальні та інші цінності, – значною мірою залежить поведінка людини. З цим у першу чергу пов'язаний процес формування стійких способів поведінки – найважливішого компонента характеру.

Таким чином, спираючись на основні філософські, психолого-педагогічні, соціологічні положення теорії особистості, які відображають особливості соціальних, професійних, особистісних

якостей педагога, ми можемо попередньо окреслити коло соціально значущих якостей учителя. Для створення системи якостей нами використано у якості стрижня уточнену психологічну структуру особистості К.К. Платонова, наповнюючи її словесними поняттями соціальних властивостей особистості. Основою вербального «наповнювача» стала професіограма Л.Ф. Спіріна [17]. На цій основі представлена система соціально значущих якостей особистості вчителя (рис. 3).

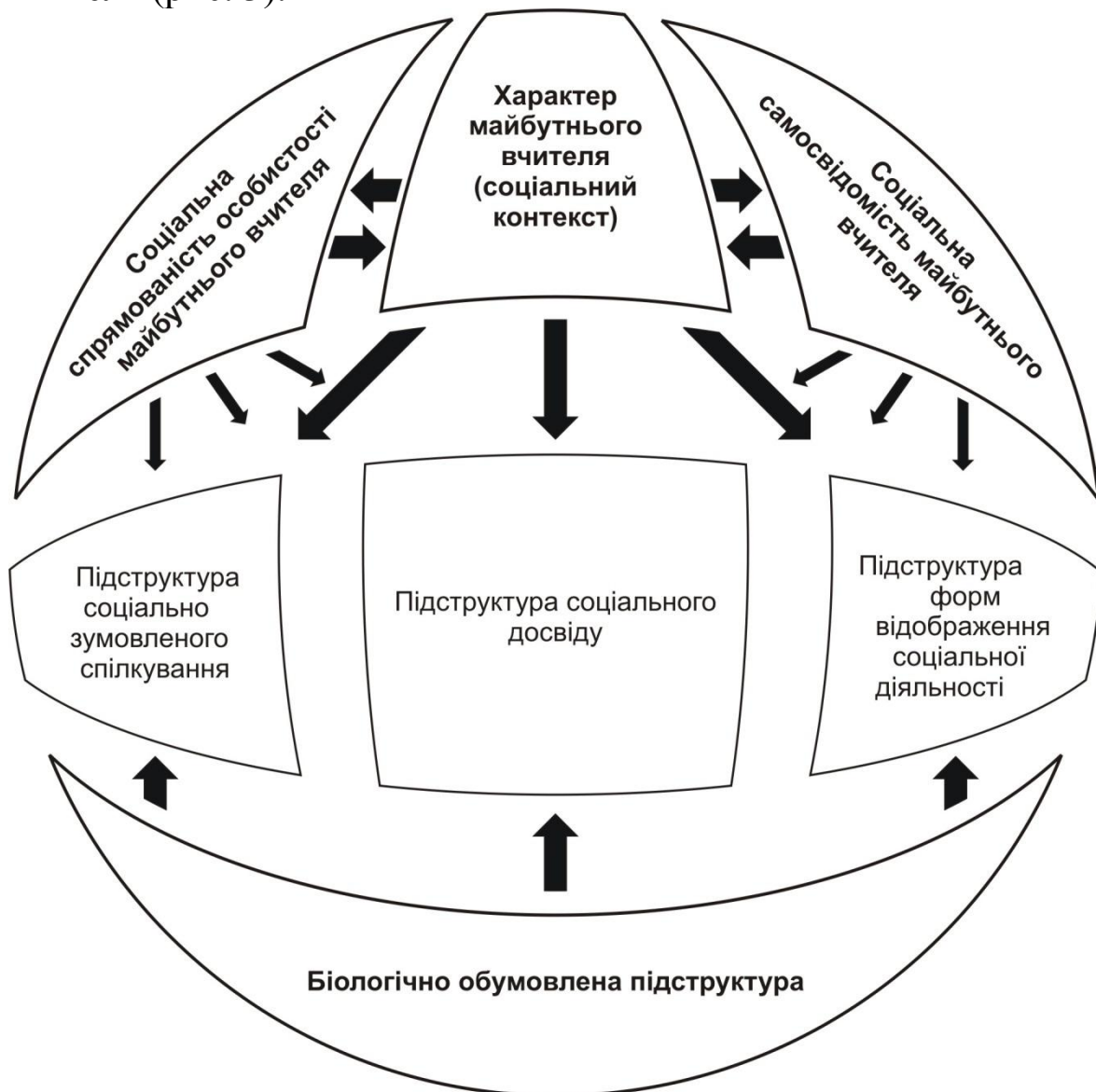


Рис. 3. Система соціально значущих якостей особистості вчителя

Такі соціально значущі якості особистості майбутнього вчителя визначено шляхом теоретичного аналізу і синтезу наукової літератури. Система соціально значущих якостей та їх представленість у професіограмі сучасного вчителя уточнена нами експериментальним шляхом, опис якої представлений нижче.

Для виокремлення структурних компонентів системи соціально значущих якостей ми створили експертну групу у складі 21 чол. Кількість експертів визначалась за допомогою методики В.С. Черепанова [20].

Метод експертних оцінок – це процедура отримання первинних емпіричних даних, які широко застосовуються в проведенні соціологічних досліджень. З метою використання методу експертних оцінок потрібно було сформувати групу осіб, які добре інформовані щодо відповідного об'єкта. Для отримання первинних емпіричних даних використовувалося просте впорядкування значень, що надані кожним експертом. Далі відбувалася процедура ранжування середніх значень за кожним показником та розподілення груп об'єктів за рівнем значущості.

З українських словників нами вибрано значну кількість слів, що означають якості особистості (усього 186 понять). До учасників експертної групи віднесено 21 особу. За якісним складом група складалася з докторів та кандидатів наук із соціально-гуманітарних дисциплін, викладачів закладів вищої освіти, директорів шкіл, представників міського та обласного органів управління освіти, а також громадських організацій.

Усі вони відповідали на одне запитання: «Які якості, на Вашу думку, повинна мати ідеальна особистість українського вчителя?». Якості, які члени експертної групи вважали неодмінно обов'язковими, вони помічали 3-ма балами, потрібними – 2-ма балами, бажаними – 1-м балом. Далі отримані дані заносилися в матрицю. На третьому етапі обробки проводилося ранжування якостей та підрахунок середнього бала кожної якості.

Наступним кроком обробки було об'єднання якостей у чотири групи:

- 1) якості, які експертна група не вважає необхідними, потрібними й бажаними;
- 2) якості бажані;
- 3) якості потрібні;
- 4) якості необхідні.

Саме якості особистості, необхідні громадянину України в ідеалі, ми і вважаємо *соціально значущими якостями* особистості.

На думку експертів, такими якостями є 15 головних якостей особистості (список якостей подаємо в порядку зменшення балів): 1) гуманність; 2) любов до дітей; 3) фізичне і психічне здоров'я;

4) глибина, широта та гнучкість розуму; 5) творчість; 6) професіоналізм; 7) ерудованість; 8) відповідальність; 9) ввічливість; 10) працелюбність; 11) вихованість; 12) комунікабельність; 13) почуття обов'язку; 14) альтруїзм; 15) активність.

У другу за значущістю групу ввійшли ще 55 якостей, які були об'єднані в синонімічні «сім'ї» і за рахунок цього скорочені. Після проведення процедур методів обробки отриманих даних 40 якостей, які залишилися, були розподілені за підструктурами визначеної нами структури особистості вчителя.

Якості особистості, що виявлені в результаті теоретичного аналізу, уточнені та доповнені під час експериментальної роботи, на наш погляд, можна вважати професійно значущими якостями особистості. Вони представлені на рис. 4.

Соціально значущі якості особистості вчителя об'єднуються в систему, яка представлена у всіх підструктурах структури особистості.

<div> <div>Соціально значущі якості вчителя</div> <div>Структура особистості</div> <div>підструктури</div> </div>	ІІ		
		<b>Спрямованість</b>	Безкорисливість, волелюбність, громадянська активність, патріотизм, почуття обов'язку, гуманність, принциповість, високоморальність, справедливість, любов до дітей, альтруїзм.
		<b>Характер</b>	Цілеспрямованість, відповідальність, толерантність чуйність, доброзичливість, організованість.
		<b>Самосвідомість</b>	Усвідомлення і почуття власної гідності, інтелігентність, совісність, творчість.
		<b>Спілкування</b>	Комунікабельність, тактовність, щирість, ввічливість, вихованість, колективізм, емпатія.
		<b>Досвід</b>	Професіоналізм, працелюбність, ерудованість.
		<b>Відображення й емоційно-вольова сфера</b>	Глибина, широта та гнучкість розуму; почуття гумору, уважність, допитливість, естетична спрямованість.
		<b>Біологічно обумовлена підструктура</b>	Фізичне і психічне здоров'я, активність, життєрадісність, урівноваженість.

Рис. 4. Соціально значущі якості особистості вчителя

Стан сформованості соціально значущих якостей визначений нами на основі проведення дослідження серед студентів – майбутніх педагогів Житомирського державного університету імені Івана Франка, при цьому важливим є той факт, що дане анкетування було

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

проведене двічі: у 2001-2002 навчальному роках, а потім з розривом у 17 років – у 2018-2019 навчальних роках.

У дослідженні 2001-2002 н. р. брали участь 57 студентів віком 18-20 років. Під час анкетування вони відповідали на питання: «Які соціально значущі якості особистості сучасного вчителя необхідні для розвитку суспільства?»

Результати анкетування представлені у таблиці 3. Якості надані у вигляді рейтингу від найбільш до найменш виділених в анкетах студентів.

Таблиця 3

Рейтинг якостей учителя за оцінкою студентів: 1 зріз (2001-2002 н. р.)

№	Якості особистості вчителя	% від загальної кількості якостей
1.	Професіоналізм (знання предмета, дидактичні якості)	14,72
2.	Доброта	7,48
3.	Любов до дітей	7,10
4.	Комунікабельність	6,54
5.	Терпіння, толерантність	4,86
6.	Справедливість, об'єктивність	4,67
7.	Урівноваженість, стриманість	4,49
8.	Високий інтелект	4,11
9.	Ерудованість, високий культурний рівень	4,11
10.	Вихованість, інтелігентність	3,93
11.	Вимогливість до себе та інших	3,36
12.	Відданість справі, захопленість	2,99
13.	Чесність	2,87
14.	Чуйність, доброзичливість	2,81
15.	Активність, наполегливість, сила волі	2,8
16.	Тактовність, ввічливість	2,78
17.	Гуманність	2,24
18.	Оптимізм, життєрадісність	2,14
19.	Дисциплінованість, працьовитість	2,06
20.	Акуратність, охайність, стильність	1,87
21.	Оригінальність мислення, креативність	1,32

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

22.	Упевненість у собі, рішучість, ініціативність	1,32
23.	Почуття гумору	1,3
24.	Висока моральність	1,28
25.	Психічне й фізичне здоров'я, стресостійкість	1,12
26.	Щирість	1,12
27.	Принциповість	0,93
28.	Прагнення до самовдосконалення	0,86
29.	Сміливість	0,75
30.	Організованість, цілеспрямованість	0,38
31.	Безкорисливість	0,38
32.	Порядність	0,36
33.	Відповідальність	0,30
34.	Артистизм, красномовність	0,28
35.	Патріотизм	0,19
36.	Гордість, почуття людської гідності	0,18

Як свідчать результати дослідження (таблиця 3), на першому місці серед усіх якостей особистості, необхідних для виконання вчителем його соціальної ролі, студенти поставили професіоналізм. Професіоналізм респонденти тлумачили, як глибоке знання фахового предмету, психології та педагогіки, а також дидактична та методична майстерність учителя.

Далі за рангом розміщені доброта й любов до дітей. Позитивним є те, що студенти в першій десятці обраних якостей називають толерантність, справедливість, високий інтелект, високий культурний рівень.

Важливим є той факт, що серед виділених студентами якостей є захопленість своєю справою, оригінальність мислення, самобутність, почуття гумору, демократизм, проте, такі важливі соціально значущі якості особистості, як патріотизм, порядність, відповідальність, цілеспрямованість займають, за результатами цього опитування, останні місця.

У таблиці 4 представлені результати такого ж анкетування, проведеного у 2018-2019 н. р. Опитано 46 студентів стаціонару, з них 12 магістрів ОПН, 16 студентів філологічного факультету 2-го курсу, 12 студентів інституту педагогіки 2-го курсу. Анкетування було проведене у березні 2019 року.

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Нижче подано рейтинг якостей учителя за оцінкою студентів (табл. 4). Кількість якостей дорівнює 39-ти: саме таку кількість у цілому назвали студенти у цьому дослідженні.

Таблиця 4

Рейтинг якостей вчителя за оцінкою студентів: 2 зріз (2018-2019 н. р.)

№	Якості особистості вчителя	% від загальної кількості якостей
1.	Любов до дітей	6,7
2.	Професіоналізм (знання предмета, дидактичні якості)	6,5
3.	Терпіння, толерантність	6,3
4.	Справедливість, об'єктивність	5,8
5.	Оригінальність мислення, креативність	5,6
6.	Чесність	5,4
7.	Відповідальність	5,2
8.	Гуманність	4,8
9.	Доброта	4,7
10.	Чуйність, доброзичливість	4,6
11.	Урівноваженість, стриманість	4,1
12.	Тактовність, ввічливість	3,9
13.	Вихованість, інтелігентність	3,6
14.	Комунікабельність	3,5
15.	Організованість, цілеспрямованість	3,2
16.	Інноваційність	3,0
17.	Ерудованість, високий культурний рівень	2,8
18.	Психічне й фізичне здоров'я, стресостійкість	2,6
19.	Вимогливість до себе та інших	2,4
20.	Акуратність, охайність, стильність	2,2
21.	Упевненість у собі, рішучість, ініціативність	2,0
22.	Високий інтелект	1,8
23.	Авторитетність	1,7
24.	Прагнення до самовдосконалення	1,5
25.	Активність, наполегливість, сила волі	1,4
26.	Дисциплінованість, працьовитість	1,1
27.	Оптимізм, життєрадісність	1,3



## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

28.	Артистизм, красномовність	0,9
29.	Відданість справі, захопленість	0,8
30.	Успішність	0,7
31.	Почуття гумору	0,6
32.	Щирість	0,5
33.	Сміливість	0,4
34.	Гордість, почуття людської гідності	0,3
35.	Висока моральність	0,2
36.	Принциповість	0,2
37.	Патріотизм	0,2
38.	Порядність	0,1
39.	Безкорисливість	0,1

Проаналізуємо отримані дані.

Для порівняння розглянемо перші 5 найважливіших, на думку студентів, соціально значущих якостей особистості вчителя та 5 якостей, що займають у рейтингу останні місця в одному та другому зрізі. Результати опитування представлені в таблицях 5 і 6.

*Таблиця 5*

Порівняння перших 5-ти рейтингових якостей учителя за оцінкою студентів першого та другого зрізів

№ рейтингу: 1 зріз	Соціально значущі якості вчителя	№ рейтингу: 2 зріз	Соціально значущі якості вчителя
1	Професіоналізм (знання предмета, дидактичні якості)	1	Любов до дітей
2	Доброта	2	Професіоналізм (знання предмета, дидактичні якості)
3	Любов до дітей	3	Терпіння, толерантність
4	Комунікабельність	4	Справедливість, об'єктивність
5	Терпіння, толерантність	5	Оригінальність мислення, креативність

Як бачимо з порівняльної таблиці (табл. 5), три якості визначені найважливішими як у першому, так і в другому дослідженнях – це любов до дітей, професіоналізм (знання предмета, дидактичні якості) та терпіння, толерантність. Очевидно, що саме ці якості особистості найбільш виражають сутність педагогічної професії. Проте, порівняно з минулими роками, такі традиційно «вчительські» якості, як доброта та комунікабельність, набули низькі місця у рейтингу, а в першу п'ятірку увійшли такі якості як справедливість, об'єктивність, оригінальність мислення, креативність. Прикметою часу можна вважати той факт, що демократичні зміни в Україні дарують надію на справедливість у суспільстві, а креативність мислення вчителів свідчать про індивідуалізацію навчання і виховання.

Розглянемо рейтинги соціально значущих якостей, визначених в останніх п'ятірках обох зрізів (табл. 6).

Таблиця 6

Порівняння останніх 5-ти рейтингових якостей вчителя за оцінкою студентів першого та другого зрізів

№ рейтингу: 1 зріз	Соціально значущі якості вчителя	№ рейтингу: 2 зріз	Соціально значущі якості вчителя
32	Порядність	35	Висока моральність
33	Відповідальність	36	Принциповість
34	Артистизм, красномовність	37	Патріотизм
35	Патріотизм	38	Порядність
36	Гордість, почуття людської гідності	39	Безкорисливість

Як бачимо з порівняльної таблиці (табл. 6), дві якості, на нашу думку, важливі для соціально-професійної складової особистості вчителя – патріотизм і порядність – займають останні місця в рейтингах як у першому, так і в другому зрізах, не дивлячись на значні зміни в українському суспільстві стосовно патріотичного та громадянського виховання підрастаючого покоління. Цей факт потребує подальшого осмислення та наукового аналізу.

Також прикрим визнаємо факт, що така якість, як безкорисливість, займає останнє місце в рейтингу сучасних студентів

– майбутніх педагогів, а висока моральність – якість, яка завжди відрізняла Вчителя з великої літери, – також входить до останньої п'ятірки якостей педагога.

Проте, такі соціально значущі якості вчителя, як гордість, почуття людської гідності і відповідальність «підвищились» у рейтингу порівняно з минулими роками.

Крім того, сучасні студенти назвали у складі важливих якостей учителя такі, яких не було в дослідженні 17 років тому: інноваційність, успішність, авторитетність, що свідчить про індивідуальний підхід у навчанні в закладі вищої освіти та налаштуванні теперішніх студентів на успіх в оволодінні професійними знаннями, вибір певної соціальної позиції в майбутній професії, сучасний підхід до реалізації отриманих знань.

Проведений аналіз отриманих даних свідчить про необхідність подальшої творчої роботи щодо навчання та виховання студентської молоді.

**Висновки.** Система соціально значущих якостей особистості є важливою складовою в структурі професіограми сучасного вчителя, оскільки творча вчительська праця передбачає як захопленість своєю професійною діяльністю, так і обізнаність у суспільних проблемах. Соціальна орієнтація тісно пов'язана з професійною орієнтацією, а навчально-виховна діяльність вчителя детермінована змінами в соціальному середовищі, тому потребує від вчителя сформованих на високому рівні соціально значущих якостей у структурі його професіограми.

Наголосимо, що метою професійного самовдосконалення сучасного українського вчителя є досягнення свідомого та засвоєного образу висококваліфікованого спеціаліста, високоморального вихователя, патріотичної людини, яка визнає соціально значущі цінності суспільства та прагне досягти високого рівня професійної самосвідомості.

Для опису системи соціально значущих якостей вчителя використано психологічну структуру особистості К.К. Платонова та професіограму Л.Ф. Спіріна. Система соціально значущих якостей та їх представленість у структурі професіограми сучасного вчителя була уточнена емпіричним шляхом, із залученням експертів і двох експериментальних груп студентів. У системі соціально значущих якостей учителя виділено такі структурні компоненти: соціальну, професійну та гуманістичну спрямованість як систему мотивів

формування соціально значущих якостей і когнітивну, комунікативну та рефлексивну сфери як області існування визначених якостей у соціально-педагогічної діяльності вчителя. Також серед соціально значущих якостей особистості можна виокремити основні моральні якості, які представлено в соціалізаційній моделі професійно значущих якостей майбутнього вчителя

Соціально значущі якості об'єднуються в систему, яка представлена у всіх підструктурах особистості та логічно входить до структури професіограми сучасного вчителя.

Таким чином, на основі аналізу стану сформованості соціально значущих якостей сучасного вчителя у майбутніх педагогів проведено психолого-педагогічне дослідження (анкетування) зі студентами Житомирського державного університету імені Івана Франка. Представлені результати анкетування різних років (різниця між зрізами дослідження складає 17 років), які свідчать про певні зміни в системі сформованості соціально значущих якостей у студентів, що пов'язане з особливостями суспільного розвитку країни. Отримані результати потребують подальшого наукового аналізу й інтерпретації та внесення певних змін у навчально-виховний процес.

### **Література**

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 208 с.
2. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009.- 440 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
4. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 12-34.
5. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебик К. : Наукова думка, 1997. 392 с.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. М. : Выс. школа, 1989. 167 с.
7. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. Черкаси: Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. 174 с.
8. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. 3-є вид., перероб. та доп.: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
9. Мірошніченко О. А. Вивчення особистості майбутнього вчителя: метод. посіб. до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології" / О. А. Мірошніченко. Житомир : ЖДПУ, 2007. 200 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2004. 336 с.
11. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. К. : Знание, 1995. 52 с.
12. Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. М.: Просвещение, Владос, 1998. 496 с.
13. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. М.: Наука, 1986. 254 с.
14. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. СПб : ПитерКан, 1999. 416 с.
15. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. В. Рибалка. К.: ІЗМН, 1996. 236 с.
16. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю) / Михаил Николаевич Скаткин. М. : Педагогика, 1986. 150 [1] с.
17. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. М. : Российское педагогическое агентство, 1997. 84 с.
18. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. М. : Наука, 1975. 200 с.
19. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. К. : Либідь, 1996. 316 с.

20. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / Вячеслав Сергеевич Черепанов. М. : Педагогика, 1989. 151 с. (Образование. Педагогические науки).

Мороз М.О.

## **ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД**

Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, перед учителем ставиться низка сучасних вимог щодо розвитку професійно значимих особистісних якостей. Саме вони характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, що значною мірою впливає на процес та результат педагогічної діяльності та формування індивідуального стилю педагога. На основі цих якостей утворюється певна професійна модель педагога, тобто професіограма.

### **1. Професійні якості педагога як наукова проблема.**

Як свідчить аналіз літературних джерел, проблеми формування професійних якостей педагога почали цікавити вчених вже з середини ХХ століття (у 40-60-х роках). І хоча вони ще не були предметом спеціальних досліджень, проте окремі наукові праці сприяли вирішенню ряду питань психології навчання і виховання, психологічних особливостей оволодіння знаннями, навичками та вміннями, формування звичок та рис характеру на заняттях із різних навчальних дисциплін [16].

Наприкінці 60-х років увага до питань розвитку професійних якостей педагога посилюється. Про це свідчить поява перших досліджень педагогічних шляхів формування конкретних професійних якостей, відповідних знань, навичок, умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Такі позитивні зрушення у дослідженнях були викликані якісними змінами, що відбувалися у вищій освіті України під впливом світових та вітчизняних наукових досягнень.

У той час науково-теоретичні і методичні конференції проводились у багатьох державних університетах, інститутах, на яких відбувалося узагальнення досвіду роботи з формування професійних якостей педагогів.

Процеси формування та розвитку професійності вивчалися з огляду на такі педагогічні концепції:

- *особистісно-діяльнісна концепція* (С. Л. Рубінштейн, А. І. Богоявленська, Ю. О. Самарін, В. М. Гурін, В. А. Михайлівський та інші);
- *теорія поетапного формування розумових дій* (П. Я. Гальперін, М. Ф. Тализіна, М. П. Матвєєв та інші);
- *концепція інтенсивного навчання* (І. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкорі та інші);
- *концепція новаторських підходів педагогів 80-х – початку 90-х років ХХ століття* (Ш. О. Амонашвілі, Є. М. Ільїн та інші);
- *концепція рефлексивної педагогіки* (Г. Ф. Похмелкіна, І. М. Семенов) [16].

Проблему професійного становлення особистості педагога досліджували також такі вчені як Г. О. Балл, Є. О. Клімова, О. М. Алексюк, І. А. Зязюн, В. Н. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Л. М. Ахмедзянова, І. Ф. Ісаєв, А. О. Афанас'єв, Д. В. Іщенко, О. І. Пометун, М. І. Томчук, М. І. Сметанський, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко та інші. У своїх працях вчені пропонують досить різноманітний набір особистісних якостей, які сприяють розвитку та професійній діяльності педагога.

Так, О. І. Гура у своїй статті «Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ» пропонує віднести до професіограми педагога діяльнісно-рольові та особистісні (суб'єктно-діяльнісні) характеристики [4]. Автор статті зазначає, що згідно зі стандартами вищої освіти, основними компонентами діяльнісно-рольової характеристики є професійні знання, вміння та навички, наявність яких обумовлена специфікою діяльності педагога. Співпраця з великою кількістю студентів, які мають різноманітні інтереси та потреби, вимагає від викладача володіння системою не тільки загальнокультурних, психолого-педагогічних, а й спеціальних знань.

Ще один дослідник С. Левчук у статті «Як оцінити вчителя» [9] пропонує характеризувати професіоналізм кожного викладача за такими рівнями.

На думку С. Левчука, не менш важливими у професіограмі вчителя є педагогічні здібності, які він визначає як індивідуальні якості особистості, до яких відноситься чутливість до об'єкта, процесів та результатів, що допомагають знаходити ефективні способи вирішення конкретних завдань [9]:



<b>Рівень професійної діяльності</b>	<b>Якісна характеристика професійності педагога</b>
репродуктивний	Діяльність викладача характеризується цілковитим поглиненням самим викладанням предмета, його переказом, близьким до тексту.
адаптивний	Діяльність викладача характеризується пошуком шляхів пристосування навчальної інформації до аудиторії. Але при цьому головним залишається процес передачі інформації.
локально-моделюючий	Діяльність педагога характеризується достатнім володінням інформацією, що дозволяє викладачеві здійснювати пошук у різних способах її викладання. Викладач здатний накопичувати психологічні знання про групу та про окремих учнів (студентів).
системно-моделюючі знання	На цьому рівні діяльність викладача спрямовується на цілі педагогічної системи. Педагог здатний оцінити вплив власної індивідуальної системи роботи на цільовий результат.
системно-моделююча творчість	Діяльність педагога характеризується вищою майстерністю, коли увага зосереджується на особистості учня, формуванню його творчості та здатності до професійного та особистісного самоствердження.

Новий підхід у дослідженні професійного розвитку педагога запропонувала Л. М. Мітіна, яка наголошує на двох моделях навчально-виховної діяльності вчителя: модель адаптивної поведінки і модель професійного розвитку.

Адаптивну модель Л. М. Мітіна характеризує такими якостями: фрагментарність, підпорядкування зовнішнім обставинам, вироблення алгоритмів певних педагогічних ситуацій; особистісна адаптація педагога.

До моделі професійного розвитку дослідниця відносить здатність педагога вийти у своїй діяльності за межі пануючих стереотипів,

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

реалізовувати власні ідеї та можливості, готовність до якісних змін педагогічної діяльності [11, с. 27].

Ще одна дослідниця Н. В. Кузьміна до професіограми педагога відносить такі показники [7, с. 23]:

<b><i>Елемент професіограми</i></b>	<b><i>Показники</i></b>
Спеціальна компетентність	<ul style="list-style-type: none"><li>- глибокі знання, досвід діяльності;</li><li>- високий рівень викладання в певній галузі предмета;</li><li>- уміння вирішити технічні та творчі завдання.</li></ul>
Методична компетентність	<ul style="list-style-type: none"><li>- володіння різними методами навчання;</li><li>- знання загальнодидактичних методів, прийомів, вміння застосовувати їх у своїй діяльності;</li><li>- врахування психологічних особливостей засвоєння знань та вмінь у процесі навчання.</li></ul>
Психолого-педагогічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"><li>- володіння педагогічною діагностикою;</li><li>- уміння спілкуватися з учнями, проводити індивідуальну роботу відповідно до результатів педагогічної діагностики;</li><li>- знання вікової та педагогічної психології;</li><li>- уміння сформувати в учнів стійкий інтерес до даного навчального предмету, спонукати їх до творчої діяльності.</li></ul>
Диференційно-психологічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"><li>- уміння виявляти індивідуальні особливості учнів, їхні здібності та спрямованість;</li><li>- уміння визначати та враховувати емоційний стан учнів;</li><li>- комунікативні вміння, які проявляються у спілкуванні з учнями, колегами та керівниками.</li></ul>
Аутопсихологічна компетентність (або рефлексія педагогічної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"><li>- уміння реально оцінювати рівень власної діяльності та здібностей;</li><li>- володіння способами професійного самовдосконалення;</li><li>- розуміння недоліків у своїй роботі;</li><li>- бажання самовдосконалення.</li></ul>

Отже, означена професіограма складається з різносторонніх знань та вмінь, які повною мірою характеризують рівень професійної діяльності педагога.

Учений В. О. Сластьонін, у свою чергу, класифікував педагогічні вміння на чотири групи:

1. Уміння «переводити» зміст навчально-виховного процесу в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу, з яким працює вчитель, для визначення їхньої специфіки та врахування цих знань у своїй роботі; виділення комплексу навчальних, розвиваючих та виховних завдань, виділення серед них домінуючих.
2. Уміння побудувати і втілити в життя логічно завершену педагогічну систему, до якої входять комплексне планування освітньо-виховних завдань, логічний відбір змісту освітнього процесу, оптимальний вибір форм та методів роботи.
3. Уміння встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами навчально-виховного процесу: створення організаційних, морально-психологічних, гігієнічних умов; активізація та розвиток діяльності учня а також спільної діяльності вчителя та учня; забезпечення зв'язку школи із середовищем.
4. Уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: здійснення самоаналізу, оцінка результатів власної діяльності; визначення нового комплексу головних та другорядних педагогічних завдань; аналіз навчально-виховного процесу [12].

Говорячи про професійні якості, якими повинен володіти вчитель, учені також наголошують на наявності у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, комунікативних умінь.

До аналітичних умінь відносять уміння аналізувати педагогічні явища, знаходити положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці цих явищ, правильно їх діагностувати, знаходити оптимальні способи їх вирішення [15, с. 204].

Прогностичні вміння пов'язують з управлінням педагогічним процесом. Володіючи цими вміннями, вчитель повинен чітко уявляти мету своєї діяльності, спрямовану на очікуваний результат. До складу прогностичних умінь входять наступні:

- постановка конкретної педагогічної мети та завдань;
- вибір способів досягнення цієї мети;

- передбачення результату, можливих відхилень чи небажаних явищ;
- планування педагогічного процесу (визначення етапів), змісту взаємодії його учасників [5, с. 84].

Проективні вміння пов'язані із прогностичними, проте саме вони забезпечують конкретизацію мети навчально-виховного процесу та поетапну їх реалізацію [6, с. 48].

Рефлексивні вміння застосовуються при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії. У процесі такого аналізу визначається правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи [10, с. 69].

Говорячи про *комунікативні* вміння педагога, мають насамперед на увазі вміння спілкуватися (з колегами та учнями) і володіння педагогічною технікою.

Ряд вчених (О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко та інші) у професіограмі педагога виділяють наступні якості:

- *домінантні;*
- *периферійні;*
- *негативні;*
- *професійно недопустимі* [3, с. 41].

До домінантних якостей відносяться такі, відсутність яких унеможливило б ефективне здійснення педагогічної діяльності. Такими якостями вчені вважають гуманність, громадську відповідальність, соціальну активність, стиль поведінки учителя, педагогічний такт [2, с. 64].

Периферійними якостями педагоги називають привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість (тобто наявність життєвого досвіду), зовнішня привабливість [17].

Проаналізувавши погляди вчених щодо професійних якостей, якими повинен володіти педагог, зазначимо, що вчені відносять до професіограми вчителя в основному схожі якості, які ґрунтуються на різносторонніх знаннях, уміннях, навичках у межах певної навчальної дисципліни та дисциплін, суміжних з нею, творчій діяльності педагога, його комунікативності та морально-вольових якостях:

Компоненти професіограми	Структурні елементи	Характеристика структурних елементів
Загально-професійні якості	<p>1. Методико-теоретичні знання у сфері конкретної навчальної дисципліни</p> <p>2. Практичні вміння у сфері конкретної навчальної дисципліни</p> <p>3. Аналітичні вміння</p> <p>4. Прогностичні вміння</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Глибокі психолого-педагогічні та методичні знання.</li> <li>- Система спеціальних знань у певній предметній галузі.</li> <li>- Практичне використання різноманітних методик навчання.</li> <li>- Практичне володіння спеціальними навичками у певній предметній галузі.</li> <li>- Уміння аналізувати педагогічні явища, знаходити положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці цих явищ.</li> <li>- Уміння правильно їх діагностувати, знаходити оптимальні способи їх вирішення.</li> <li>- Управління педагогічним процесом;</li> <li>- Чітке уявлення мети своєї діяльності, спрямованої на очікуваний результат.</li> <li>- Володіння наступними вміннями: постановка конкретної педагогічної мети та завдань; вибір способів досягнення цієї мети; передбачення результату, можливих відхилень чи небажаних явищ; планування педагогічного процесу (визначення етапів), змісту взаємодії</li> </ul>

	<p>5. Проективні вміння</p> <p>6. Рефлексивні вміння</p>	<p>його учасників, пов'язані із прогностичними, проте саме вони забезпечують конкретизацію мети навчально-виховного процесу та поетапну їх реалізацію.</p> <p>- Уміння, що застосовуються при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії;</p> <p>- вміння визначити правильність та доцільність поставленої мети, якості використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи.</p>
Соціально-гуманістичні якості	<p>1. Гнучкість</p> <p>2. Емпатійність</p>	<p>- самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації;</p> <p>- бачення виникаючої проблеми з різних рольових позицій;</p> <p>- комбінування раніше відомих способів діяльності у новій ситуації;</p> <p>- розуміння специфіки поведінки іншої особистості;</p> <p>- гнучка побудова власної стратегії поведінки</p>

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

	3. Комунікативність	відповідно до конкретної педагогічної ситуації та до поведінки інших людей. - Спілкування з вихованцями та колегами у навчально-виховному процесі; - володіння педагогічною технікою.
Морально-вольові якості	1. Цілеспрямованість  2. Ініціативність  3. Самостійність  4. Наполегливість	Знання, уявлення та прагнення до того, чого хоче домогтися особистість. Виявлення особистого почину та новаторства (внесення нових, оригінальних ідей, засобів та методів у процес професійного вдосконалення). Уміння самостійно підвищувати професійну майстерність.  Здатність до виконання значних фізичних та інтелектуальних напружень у процесі професійної педагогічної діяльності.

Таким чином, умовами успішного професійного становлення особистості педагога є:

- достатній рівень знань, умінь та навичок у відповідній галузі;
- здатність до постановки та вирішення конкретних педагогічних завдань;
- індивідуально-психологічні особливості педагога, які повинні відповідати вимогам конкретної сфери діяльності;
- наявність особистісних рис педагога, зокрема, таких як працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість;
- активне, позитивне ставлення вчителя до своєї діяльності, бажання займатися нею.

Саме за таких умов здійснюватиметься цілісний професійний розвиток учителя, покращуватиметься його професійна діяльність. А це, у свою чергу, забезпечить ефективне розв'язання навчально-виховних проблем у формуванні всебічно освіченої особистості учня.

## **2. Структура професійно значимих якостей учителя музики**

Реалізація завдань у сфері музичної освіти підростаючого покоління, зокрема учнів закладів загальної середньої освіти, вимагає досить серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників, формування в них відповідних професійних умінь, оскільки повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів є шляхом до піднесення загальної музичної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це професійно компетентний фахівець, основною сферою діяльності якого є мистецтво. Рівень сформованості його професійно значимих якостей визначатиме якість його подальшої музично-педагогічної діяльності.

Процес формування професійно значимих якостей учителів музики досить тривалий, він вимагає певних затрат зусиль та часу. Для забезпечення кращого результату важливо дотримуватися ступеневої освіти (коледж – ЗВО), щоб мати змогу не лише сформувати у студентів основні вміння та навички, а й закріпити їх, довести до досконалості, що в майбутньому забезпечить ефективність продуктивної діяльності, уміння майбутніх фахівців самостійно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку своїх вихованців.

Готовність учителя музики до професійної музично-педагогічної діяльності, на нашу думку, можна визначити за такими компонентами: ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інтегративний, креативно-діяльнісний. Кожен із запропонованих компонентів має розгалужену систему професійно значимих якостей, необхідних фахівцю для реалізації освітніх завдань, що висуває сучасна педагогічна наука. Запропонований комплекс професійно значимих якостей являє собою, на нашу думку, професіограму вчителя музики.

Важливим компонентом професіограми, за яким визначаються професійно значимі якості вчителя музики, ми вважаємо ціннісно-орієнтаційний, який відповідає за моральну готовність студентів до подальшої професійної діяльності, забезпечує усвідомлення ними всієї відповідальності та вагомості обраної професії. До показників компоненту відносимо ціннісні орієнтири вчителя музики, здатність



орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення.

Окреслений ціннісно-орієнтаційний компонент забезпечує формування таких необхідних рис та якостей, які свідчать про чітко сформовані ціннісні мистецькі орієнтації вчителя музики, повну готовність до здійснення професійної поліхудожньої діяльності, до роботи з дітьми, що проявляється через гуманність, толерантність, альтруїзм учителя тощо.

Така якість учителя музики, як гуманність, передбачає, насамперед наявність таких рис, як емпатія, толерантність, такт, уміння знайти в людині позитивне, доброзичливість, справедливість, терпимість у ставленні до різних стилів життя оточуючих, здатність слухати інших людей та приймати до уваги те, що вони говорять. Усе це допоможе вчителю музики у спілкуванні з учнями, яке, з огляду на специфіку мистецької професійної діяльності, не обмежується лише уроками музичного мистецтва, а продовжується в позанавчальній гуртковій діяльності.

Готуючись до роботи з дітьми, учитель музики повинен чітко усвідомити значущість власної професії, свідомо розуміти своє призначення в якості вчителя, розуміти ту відповідальність, яку нестиме за рівень знань, умінь та за гармонійний розвиток своїх вихованців. Тому професійні педагогічні позиції, установки вчителя музики, необхідні в його професії, повинні відображати особистісне ставлення до отримання знань, власної професії, ступінь готовності реалізувати знання та вміння у власній педагогічній діяльності.

Виходячи з того, що сучасній школі необхідні вчителі, здатні самостійно оцінювати свою професійну компетентність та педагогічну діяльність, ми внесли до структури професіограми вчителя музики такий показник як готовність до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Загальновідомо, що освіта людини ніколи не закінчується: пройшовши всі рівні (початкова, середня, вища ланки освіти), особистість повинна продовжувати навчання шляхом самоосвіти, цікавитися новітніми методами та формами здобуття й засвоєння інформації. Звичайно, не всі люди усвідомлюють ролі самоосвіти: окремі вважають, що їм це не потрібне, оскільки все вивчили за роки обов'язкової освіти, в окремих просто відсутнє бажання вдосконалювати себе як особистість. Але вчитель має бути постійним учнем. Якщо вчитель хоче бути компетентним,

професійним фахівцем у своїй галузі, самоосвіта, як можливість самовдосконалення, йому вкрай необхідна.

Проте перш ніж займатися самоосвітою, учитель повинен вміти об'єктивно оцінити реальний рівень знань та вмінь, рівень розвитку особистісних якостей, а також розробити індивідуальний план саморозвитку, самоосвіти.

Тому ми вважаємо, що самооцінка, як передумова самоосвіти, – це властивість свідомості, яка тією чи іншою мірою притаманна кожній людині, веде до осмислення власних дій і вчинків. Учені розглядають самооцінку, як «судження особи про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей відповідно до певного еталону, зразка; вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом мисленнєвих операцій – аналізу, порівняння і синтезу» [13, с. 305].

Самооцінка стає суб'єктивною основою для визначення тих завдань, які особистість ставить перед собою в житті і вважає, що спроможна їх реалізувати. Завдяки самооцінці людина здатна вчасно відмовитися від початої дії, якщо розуміє, що ця дія нерезультативна або помилкова. Адекватна самооцінка властива впевненій у своїх силах особистості, яка знає свої позитивні й негативні сторони, розуміє, над чим їй необхідно працювати, щоб вдосконалювати свою професійну компетентність. До того ж, адекватна самооцінка створює сприятливі умови для професійного самовдосконалення особистості, сприяє результативності, підтримує мотиви роботи, що позитивно впливає на формування професійно-значущих якостей.

Володіючи здатністю об'єктивно оцінити власні досягнення, учитель музики буде прагнути до самоосвіти, що стане стимулом для досягнення нових успіхів у професійній діяльності.

Не менш важливим компонентом професіограми вчителя музики є когнітивно-інтегративний, показниками якого є володіння знаннями в галузі мистецтва, усвідомлення інтегративних властивостей знань у сфері мистецтва, комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва.

Кожен учитель, готуючись до роботи з вихованцями закладів загальної середньої освіти, повинен володіти системою необхідних знань та вмінь. Реалізуючи їх у професійній діяльності, учитель здійснюватиме цілеспрямоване навчання та виховання підростаючого покоління. Важливим показником професійності вчителя музики є рівень його знань та вмінь у сфері мистецтва.

Мистецька сфера надзвичайно широка, багатогранна, включає в себе знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво тощо). Компетентний учитель музики повинен орієнтуватися в усіх видах мистецтва, мати достатній рівень знань та вмінь, щоб комплексно, у процесі інтеграції познайомити підростаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного із видів мистецтва.

Оскільки вчитель музики проводить не просто уроки, а уроки мистецтва, він повинен уміти творчо застосовувати знання та вміння у нестандартних ситуаціях, при вирішенні пізнавальних та практичних завдань. Тому, для реалізації когнітивності, знання та вміння вчителя музики стосовно різних видів мистецтва повинні бути різнобічними, глибокими. Це допоможе належним чином вирішувати різноманітні навчально-виховні ситуації, що виникають у професійній діяльності вчителя музики.

Важливим показником професійності вчителя музики є інтеграційний, оскільки він передбачає знання національних та світових культурних цінностей, досягнень; усвідомлення інтеграційних властивостей знань у сфері мистецтва; комплексне використання вчителем музики в своїй професійній діяльності знань та вмінь з різних сфер мистецтва.

Характеристику когнітивно-інтегративного компоненту професіограми вчителя музики важко уявити без урахування гедоністичного складника. Зазначимо, що для вчителя музики важливо отримувати задоволення від процесу та результатів власної педагогічної діяльності. Відсутність позитивного настрою у вчителя передаватиметься й школярам. А сприйняття мистецтва без емоційного переживання, без позитивного емоційного навіювання перетворить навчально-виховний процес у «сухе», нецікаве, одноманітне заучування, що просто неприпустимо на уроках мистецтва.

На основі ціннісно-орієнтаційного та когнітивно-інтегративного компонентів професіограми вчителя музики ми визначили креативно-діяльнісний компонент, який, свого роду, є результатом перших двох компонентів. Професійна діяльність неможлива без попередньої теоретичної підготовки, без психологічної, індивідуально-особистісної готовності вчителя до практичної реалізації своїх умінь, без готовності до спілкування в колективі, без уміння об'єктивно

оцінити власні досягнення у практичній діяльності. Тому креативно-діяльнісний компонент ми характеризуємо такими показниками, як прояв характерних рис, досвіду особистості в процесі творчої діяльності; комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивні оцінювання власних досягнень.

Створюючи професіограму вчителя музики, ми виходили з того, що формування компетентного вчителя передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку до педагогічної діяльності, потребу й готовність до творчого застосування отриманих знань та вмінь. Сформовані в процесі такої діяльності навички практичного застосування професійних якостей формуватимуть первинний (початковий) практично-виконавський досвід, наявність якого дозволяє його вдосконалювати, розвивати, збагачувати креативними ідеями.

Будь-яка діяльність здійснюється в соціумі, у колективі. Професія вчителя передбачає постійне перебування особистості в колективі, спілкування з колегами та вихованцями. Тому стає зрозумілим, що комунікативність як складова практичної діяльності надзвичайно важлива для вчителя музики.

Говорячи про комунікативність важливим буде врахування адаптаційності, педагогічного такту, гнучкості та мобільності вчителя музики.

Під адаптаційністю ми розуміємо наявність емоційної стійкості в різних умовах професійної діяльності, уміння пристосовуватися до змін, до нових умов, які можуть виникати в процесі педагогічної діяльності.

Педагогічний такт передбачає вміння спілкуватися з учнями, колегами, керівництвом. Ми переконані, що спілкування вчителя зі своїми колегами та вихованцями має будуватися на взаємоповазі, доброзичливості, чуйному ставленні до співрозмовника, оскільки спілкування, його манера та способи, – це досить важливий чинник, який впливає на виховання підростаючого покоління.

Ще однією важливою якістю сучасного вчителя музики, на нашу думку, є гнучкість, професійна мобільність. У словнику іноземних мов «мобільність» визначається, як «1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний» [14, с. 364]. Учені визначають професійну мобільність, як «здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва» [13, с. 194].

Мобільність учителя проявляється в його здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає позитивне ставлення людини по відношенню до нового, упевненість у своїх силах у процесі його засвоєння; самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації; бачення виникаючої проблеми з різних рольових позицій; комбінування раніше відомих способів діяльності в новій ситуації; гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються [8, с. 94].

Говорячи про готовність та здатність учителя музики адаптовано реагувати на необхідність нових підходів у сучасному освітньому просторі, спроможність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [1, с. 167], маємо на увазі здатність фахівців у сфері музичного мистецтва креативно здійснювати власну педагогічну діяльність. Креативна особистість – це, насамперед, особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у сфері мистецтва, це особистість, яка володіє спеціальними професійними вміннями та індивідуально-психологічними якостями (зокрема, рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення), умінням перспективного бачення.

Креативно-діяльнісний компонент професіограми вчителя музики передбачає також, на нашу думку, і вміння проаналізувати власні дії, їхню доцільність, здатність до об'єктивної оцінки своїх професійних можливостей, досягнень. Уміння вчителя визначити правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи, сприятиме посиленню прагнення до самовдосконалення і саморозвитку.

Таким чином, запропонована професіограма вчителя музики дозволяє охопити основні сторони процесу становлення особистості педагога, а також дає можливість проаналізувати рівень сформованих професійних якостей фахівця (спеціальних та загально-педагогічних), способи їхньої реалізації у практичній діяльності, рівень наукового зростання а також готовність учителя до подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

### Література

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. М. : Академия, 2002. 320 с.
2. Болсун С. Вчительські манери: сутність та вимоги до них / С. Болсун // Рідна школа. 2001. № 8. С.64
3. Вивчення курсу педагогіки «Загальні основи педагогіки» в педагогічному інституті: навч.-мет. посібник / за ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. 93 с.
4. Гура О.І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. Доступ / О. І. Гура. – <http://studentam.net.ua/content/view/7702/97>
5. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя / С. Б. Елканов. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
6. Красовицкий И. Ю. Готовность воспитывать / И. Ю. Красовицкий. К.: «Знание» УССР, 1987. 68 с.
7. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся/ Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 23-28.
8. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. М. : Просвещение, 1985. 128 с.
9. Левчук С. Як оцінити вчителя. Доступ <http://osvita.ua/shcool/theory/1710>
10. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Изопытаработы / Ю. Л. Львова. М.: Просвещение, 1989. 160 с.
11. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. М.: Просвещение, 1998. 162 с.
12. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000. 512 с.
13. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. 380 с.
14. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.

15. Слово про вчителя / упор. та автор вступного слова А. Т. Губко. друге видання, змінене та допрацьоване. К.: Радянська школа, 1985. 255 с.

16. Спільна науково-дослідна робота НАПСУ і Хмельницького центру підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів ДМСУ. /Відповідальний виконавець Ю. В. Упенієк. – Доступ: [http://www.center.km.ua/old\\_version/metod\\_kab/metod\\_mat/2/19.html](http://www.center.km.ua/old_version/metod_kab/metod_mat/2/19.html)

17. Фіцула Л.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Л. М. Фіцула. К.: Видавничий центр «Академія». 2000. 544 с.

Гусак В. М.

## **ПРОФЕСІОГРАМА ЯК ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

Традиційно усталена система освіти України розпалася під впливом рушійних сил постіндустріальної епохи та втратила потенційну можливість задовольняти потреби соціально-політичного, економічного розвитку держави. Така ситуація актуалізувала проблему глибинного реформування всієї галузі до активної фази докорінних змін. Одним із ключових кроків стала розроблена та затверджена Концепція «Нова українська школа» [15], яка чітко окреслила ключові аспекти інноваційного становлення та розвитку освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та засвідчила необхідність трансформації ролі сучасного вчителя.

Спираючись на досягнення історії педагогіки, маємо усталену думку про те, що педагог завжди був і залишається ключовою фігурою, носієм та рушійною силою будь-яких прогресивних ідей. Однак, ситуація, що склалася сьогодні вимагає негайного вирішення проблеми оптимізації його професійної діяльності, неперервного підвищення рівня професійної компетентності в умовах постійно змінного суспільства. Їх реалізація потребує досконалого знання педагогічної професії, нових вимог, які вона висуває до особистості фахівця в реальних умовах реформ. Вважаємо, що поставлені вимоги найбільш системно можна уявити завдяки професіографії, предметом якої є наукове дослідження, опис і проектування професій [5].

Літературні джерела містять інформацію про те, що науковий підхід до вивчення професій виник у 30-х роки минулого століття одночасно з зародженням психології праці, що представлено у працях С. Геллерштейна, О. Ліпмана, Н. Левітова, Г. Прозорова та ін. Після незначної перерви у 50-60 рр. дослідження було поновлено В. Зінченком, К. Платоновим, Є. Климовим, І. Титовою, Л. Кондрат'євою та іншими.

Теоретичні засади професіографічного підходу, обґрунтовано в працях Є. Гарбера, Е. Зеєра [10], О. Іванової [12], К. Платонова,



Е. Климова [14], А. Маркової [19] та інших. Дослідження змістового процесу педагогічної діяльності, проектування моделі професійної компетентності педагогів на основі зазначеного підходу розкрито О. Дубасенюк, С. Вітвицькою, І. Жерносеком [8], В. Сластьоніним [24], О. Щербаковим [31] та ін.

Професіографічний підхід дозволяє розкрити всю складність професії, виявити її змістові та структурні особливості, визначити різноманітність взаємовідносин особистості фахівця з предметами, засобами й продуктами праці, з оточуючими людьми, з низкою специфічних і неспецифічних явищ, що супроводжують процес праці, розкрити притаманні їй особливості різних психічних функцій і на цій основі окреслити весь спектр вимог до людини як суб'єкта відповідної професійної діяльності [13, с. 6].

На переконання А. Мороза, професіографічний підхід окреслює комплекс вимог до педагогічних фахівців, що орієнтуються на кваліфікаційну характеристику, посадові обов'язки та інші нормативні вимоги щодо конкретних умов їх професійної діяльності в освітньому середовищі відповідно до положень «Нової української школи»; систему необхідних знань, умінь, навичок, перелік необхідних характеристик особистості (професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до неперервної самоосвіти) [20, с. 140-142].

О. Іванова, обґрунтовуючи основи психології праці вказує на сутнісні ознаки професіографії та стверджує, що вони полягають у тому, щоб у результаті вивчення певної професії описати її психологічні характеристики та спроектувати відсутні аспекти; дослідити ознаки об'єктів, які посідають домінуючі позиції в процесі праці – суб'єкт, предмет, мету, завдання, результати, знаряддя та умови [12]. Як науковий підхід вона включає теоретичні схеми дослідження професійної діяльності; комплекс методів вивчення; аналіз, інтерпретацію отриманих результатів та експериментального дослідження професії; правила організації теоретичного та практичного експериментального дослідження в професіографії [12]. Логічним завершенням вище зазначеного процесу стає професіограма, що за визначенням А. Маркової розуміється як комплекс науково обґрунтованих норм і вимог професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дають змогу ефективно виконувати вимоги професії, отримувати

необхідний для суспільства результат праці і водночас стимулювати особистісний розвиток фахівця [19, с. 15].

І. Жерносек розглядає професіограму як опис сукупності систематизованих, науково обґрунтованих структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання тієї чи іншої спеціалізованої діяльності або посадових функціональних обов'язків та фокусує увагу на визначені моральних та психолого-фізіологічних рис, адекватних умовам праці і вимогам часу на конкретному історичному етапі розвитку суспільства [8].

О. Антонова серед базових понять педагогіки виділяє поняття "професіограма вчителя" та пояснює його як систему вимог, що ставить професія до людини, як своєрідний паспорт спеціаліста, що включає кваліфікаційну характеристику, визначає обсяг і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності [2].

Спеціальною картою, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності в професії, її окремих вимог і професійно-важливих якостей, якими повинен володіти працівник, постає професіограма Я. Крушельницької. До її змісту дослідниця відносить: загальні відомості про професію та її динаміку у зв'язку з розвитком науки і техніки; соціальне та економічне значення; виробничу характеристику професії; опис трудового процесу; санітарно-гігієнічні умови праці з виділенням професійних шкідливостей і переліком фізіологічних умов та медичних протипоказань; перелік обсягу знань і вмінь, з виділенням тих, що визначають професійну майстерність; характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації; психограму [16].

Теорія професіографії на основі комплексного та цілеспрямованого підходів визначає дослідження професії за наступними аспектами: виробнича характеристика, економічне значення професії, соціальна, соціально-психологічна, навчально-виробнича, гігієнічна характеристика професії; фізіологічна характеристика вимог професії до людини; психологічна характеристика професійної діяльності [13, с. 8-9]. Звертаємо увагу на те, що структура професіограми, деталізація опису окремих її аспектів визначаються метою вивчення професії. Однак, для

практичного використання важливо, щоб вона обов'язково містила трудові функції та перелік необхідних особистісних характеристик фахівця, задіяних у процесі їх виконання.

Зазначимо, що процес створення професіограм має спиратися на систему принципів, які здатні забезпечити науковість результатів та були сформульовані К. Платоновим, а саме:

- комплексності, що передбачає висвітлення загальних професіологічних та соціально-психологічних особливостей професії та її спеціальностей, економічне значення; соціальна та педагогічна характеристика, санітарно-гігієнічної характеристика умов праці; перелік медичних протипоказань, психограма, об'єм знань, умінь, навичок);

- цілеспрямованості – визначає зміст та обсяг професіограми відповідно до практичних завдань (профконсультація, профвідбір, раціоналізація виробничого процесу, удосконалення умов праці, професійної компетентності тощо;

- типізації та диференціації забезпечує опис професії з урахуванням специфіки різних спеціалізацій, що поєднує конкретна професія.

- реальності та перспективності дозволяє враховувати у професіографічному дослідженні сучасні тенденції розвитку та зміни в професії відповідно до економічного розвитку суспільства та допомагає правильно орієнтуватися в перспективах, які відкриває успішне володіння професією, що ґрунтується на професійній компетентності;

- надійності, що передбачає опис вимог професії до штатних та екстремальних умов праці;

- науковості – дозволяє враховувати наукові основи професіології й психології праці, що базуються на системному, особистісному, діяльнісному та генетичному підходах до психологічної та професіографічної реальності, яка є предметом опису в професіограмі [5].

Сучасні дослідники психології праці вважають, що цей перелік є не повним, тому пропонують додати принципи етичності, системної детермінації (залежність професійної діяльності від організації умов, у яких працює суб'єкт праці), конкретності, цілісності, діяльнісного опосередкування [21]. Їх дотримання дозволить запобігти

неточностям та забезпечить якість процесу розроблення професіограм.

У науці відомі різні підходи до розроблення професіограм. Найбільш поширеною є їх систематизація стосовно змісту та структури здійснена А. Марковою, а саме: комплексні (К. Платонов, Ю. Котелова та ін), аналітичні (О. Іванова), психологічно орієнтовані (Є. Гарбер, В. Козача), модульні (В. Гаврилов), задачно-особистісні (А. Маркова). Крім цього, дослідниця обґрунтувала алгоритм вимог до моделювання професіограм, який окреслює наступне: визначення предмета та результату праці; опис системи професійної діяльності з точки зору результатів праці; опис професії в цілісній системі характеристик; визначення можливих траєкторій професійного розвитку особистості; визначення можливих траєкторій розвитку в професії; показ можливих перспективних змін у самій професії; спрямованість на вирішення практичних завдаг; опис необхідних некомпенсованих психологічних професійних якостей, а також психологічних якостей людини, які відсутні, але можуть бути компенсовані.

До змістових компонентів професіограми А. Маркова пропонує включати трудову граму (опис праці в професії) та психогруму (опис людини праці в професії) [19].

Ю. Чернова та В. Щипанов вважають, що для більш точного та повного опису, до змісту зазначеного документа слід додати ще одну складову – соціогруму – опис особистості в професії [11].

Аналіз та узагальнення наукових досліджень показує, що серед педагогічних професій дослідниками було розроблено загальну професіогруму вчителя (Н. Кузьміна, О. Щербаков), класного керівника (М. Болдирев, С. Максимюк [18], О. Шквир [30]), директора школи (І. Жерносек [8]), соціального педагога (В. Синявський) [23] та інші.

Звертаємо увагу на те, що в сучасному закладі загальної середньої освіти серед кадрового потенціалу, поряд із заступником директора з виховної роботи, соціальним педагогом, існує посада «педагог-організатор», який відповідно до призначення реалізує завдання виховання в новій українській школі та несе відповідальність за якість його результатів. Вивчення стану практичної діяльності такого фахівця підтверджує її складність та поліфункціональність і вимагає від нього достатньо високого рівня підготовленості. Однак, заклади вищої освіти в Україні не готують

педагогів-організаторів, тому рівень їх професійної компетентності потребує особливої уваги з боку закладів післядипломної педагогічної освіти та методичних служб органів управління освіти різного рівня підпорядкування. Проблема ускладнюється ще й тим, що на сьогодні в освітньому нормативному полі відсутній документ, який містить стандарт, затверджену кваліфікаційну характеристику та посадові обов'язки педагога-організатора [6].

Ретроспективний аналіз становлення посади «педагог-організатор» засвідчує, що порівняно з іншими педагогічними призначеннями вона з'явилася відносно недавно. Дослідження історико-педагогічних джерел дає всі підстави вважати, що її введення пов'язане з отриманням Україною статусу незалежної держави та зміною ідеологічного курсу, що у свою чергу призвело до концептуальних змін у визначенні стратегії розвитку школи та виведення зі штатного розпису посади «старшого піонерського вожатого» [7].

З'ясування лексичного значення слів у назві посади «педагог-організатор» підтверджує, що з огляду на довідникові джерела поняття педагог трактується як (грецьк. *paídagogós* – вихователь, від *país*, родовий відмінок *paídós* – дитя і *ágo* – веду, виховую) той, хто має здібності навчати, виховувати та проявляє це у своїй діяльності; особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки [25, с.739] Організатор – у свою чергу визначається як той, хто організовує, засновує, налагоджує або впорядковує що-небудь, той, хто має здібності до організаційної роботи [25, с.108].

Важаємо, що поєднання означених понять збагачує та розширює їх функціональну діяльність та розкриває взаємозалежність. Погоджуємося з думкою А. Лутошкіна про те, що гарний педагог обов'язково повинен бути організатором, а здібний організатор не може не бути педагогом тому, що йому доводиться виховувати інших, передавати їм знання організаторської, суспільної роботи, самому бути зразком організованості, підготовленості, дисциплінованості. Вочевидь, зазначає дослідник, – це людина, яка здатна внести певний порядок у будь-яку справу завдяки організаторському таланту, умотивовано «повести за собою». Відповідно до розміщення слів у назві посади – організаторська робота ніби знаходиться в підпорядкуванні іншої – педагогічної, яка

збагачує сенс і розширює поле діяльності, та насправді вони є повноцінними партнерами в процесі виховання [17].

Вивчення стану практичної діяльності сучасного педагога-організатора в закладах загальної середньої освіти Житомирської області та в процесі підвищення кваліфікації доводить, що визначений працівник є фахівцем, який інтегрує в собі педагогічний фах за освітою та професійно-організаторські компетенції за змістом діяльності, що відповідають особливостям виховної й організаторської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього простору, охоплюючи як дітей, так і дорослих. Його рольовий репертуар є дуже різноплановим та вимагає особливих здібностей, фізичного та морального напруження в реалізації поставлених професійних завдань. Педагог-організатор виконує ролі педагога, вихователя, організатора, психолога, тьютора, консультанта, артиста, сценариста, постановника, експерта та виступає певним джерелом знань і досвіду для партнерів діяльності.

Вище зазначене підтверджує складність змісту праці педагога-організатора та актуалізує проблему розроблення його професіограми як базової основи щодо визначення траєкторії трансформації його рольового призначення в процесі виховання, удосконалення професійної діяльності на основі розвитку професійної компетентності відповідно до вимог нової школи.

Вважаємо, що розроблена нами професіограма являє системний опис педагогічної праці педагога-організатора, окресленої через систему вимог до людини, включаючи основні особистісні характеристики, необхідні та достатні групи знань, умінь, навичок, якими повинен володіти фахівець для якісного виконання покладених законодавством на нього функцій та обов'язків. Вона є комплексною, гнучкою, мобільною, відкритою, може змінюватися з огляду на освітні стандарти та вимоги ринку праці і суспільства у будь-який час.

Посаду «педагог-організатор» відносимо до педагогічних професій, тому уявляємо її як цілісний феномен, що розвивається в історичних та соціально-економічних аспектах, характеризується змінами, які відбулися у сфері педагогічної праці, в інституті професії.

Відповідно до теоретичних напрацювань щодо опису та класифікації професій (В. Гаврилов [4], Є. Климов [14], О. Носкова [21]), відносимо посаду «педагог-організатор» за фахом до типу

професій «людина-людина», яка в контексті модульного підходу належить до соціономічних підтипів, де провідним предметом праці є інша людина, а стрижнем діяльності виступає її особистісний розвиток. З точки зору мети професійних задач визначений феномен має ознаки класу гностичних (орієнтація в інформаційних потоках, інноваціях, самоконтроль та якість власної діяльності та учнів, вирішення проблемних ситуацій засобами творчого підходу тощо), перетворювальних (вплив на розвиток дітей, саморозвиток, зміна освітнього середовища та ін.), пошукових (автономна діяльність з удосконалення процесу виховання, вирішення непередбачуваних ситуацій), основні знаряддя праці – функціональні, умови праці вирізняються підвищеними вимогами до морально-етичного образу педагога, мікрокліматичні умови – побутового типу.

Специфіка професійної діяльності зазначеного фахівця на сучасному етапі має подвійну спрямованість, а саме: виховання та розвиток школярів й організація змісту їх позаурочної діяльності в закладі загальної середньої освіти відповідно до стратегій реформування освітнього процесу, визначених Концепцією «Нова українська школа». Вище зазначене акцентує увагу на необхідності оновлення змісту професійної діяльності, яка відображає динамічність, прогностичність, перспективність та розвиток професійної компетентності, необхідної для її реалізації.

Відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2010 р.) основною умовою призначення на посаду "педагог-організатор" є наявність вищої педагогічної освіти незалежно від здобутої спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

У професійній діяльності педагог-організатор підпорядкований директору освітнього закладу, заступнику директора з виховної роботи, співпрацює на основі принципів партнерства з класними керівниками, учителями-предметниками, батьками та іншими зацікавленими особами.

*Мета:* створення оптимальних умов для виховання всебічно розвиненої цілісної особистості, патріота, інноватора та включення його уважливий процес життєдіяльності

*Об'єктом праці* педагога-організатора є людина (учень, учнівське об'єднання).

*Предметом праці* виступає освітній процес (виховання, навчання, розвиток) у контексті освітнього середовища закладу

загальної середньої освіти (позаурочний час).

Серед *основних видів* діяльності виділяємо навчальну, виховну, розвивальну.

Звертаємо увагу на особливості *умов праці та трудового циклу*, що характеризуються високим рівнем професійних якостей, психофізіологічної та емоційної напруги (можливість конфліктних, форс-мажорних обставин та нестандартних ситуацій; велика кількість соціальних контактів, виступів перед аудиторією, швидка змінюваність видів та форм праці); високим рівнем відповідальності за формування середовища виховання учнів; робоче місце знаходиться у просторі навчального закладу (робочий кабінет, клас, виховна діяльність може здійснюватися за межами закладу); безпосередня підпорядкованість керівництву закладу освіти та співпраця з класними керівниками, психологом, соціальним педагогом, учителями початкових класів, вихователями груп продовженого дня, батьками, працівниками закладів позашкільної освіти та іншими.

Навчання та професійне зростання за посадою передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації (самоосвіту) та атестацію відповідно до встановлених норм (чергова, позачергова), за результатами якої визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання.

Відповідно до базових положень професіографічного підходу визначаємо застереження та протипоказання до яких відносимо професійну непридатність за станом здоров'я; низький рівень активності; відсутність організаторських здібностей, самоконтролю; емоційну нестійкість; аморальність; наявність негативних звичок; флегматичність; безвідповідальність; пасивність; надлишкову помисливість; знижену пізнавальну активність, нерозвинену уяву, слабку пам'ять, замкнутість, ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення професійних завдань відповідно до мінливих умов середовища).

З огляду на те, що на сьогодні не існує офіційно затвердженого стандарту посади "педагог-організатор", розробляючи кваліфікаційну характеристику означеного працівника, нами було враховано Типове положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ МОН України № 930 від 06.10.10 року; Зміни до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ МОН України № 1135 від 08.08.2013; Наказ МОН України від 01.06.13 року № 665 "Про



затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів", хоча він втратив чинність згідно з Наказом МОН України від 17. 10. 14 року № 1183.

*Кваліфікаційні вимоги:* Педагог-організатор здобув вищу педагогічну освіту незалежно від спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

Кваліфікація *«спеціаліст»* встановлюється випускникам закладів вищої освіти після призначенні на посаду та передбачає здатність фахівця забезпечувати організацію позаурочної виховної діяльності учнів навчального закладу відповідно ключових засад педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; узагальнених, традиційних методів виховання; сучасних досягнень з проблем виховання; інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів; уміння вирішувати педагогічні проблеми на рівні репродуктивної діяльності; встановлювати доцільні партнерські стосунки з учнями, батьками та колегами; дотримання педагогічної етики і моралі.

Відповідно до стажу роботи (не менше 3 років), курсового підвищення кваліфікації та результатів атестації педагог-організатор має право на присвоєння кваліфікаційної категорії *«спеціаліст другої категорії»* відповідно до наступних вимог: постійне вдосконалення професійної діяльності на основі часткового використання інноваційних підходів; володіння та використання сучасних освітніх технологій, методичних прийомів, педагогічних засобів, різноманітних форм позаурочної виховної роботи; знання базових освітніх нормативно-правових актів у галузі освіти, розуміння стратегічної мети освіти, виховання та кореляція її з основними завданнями професійної діяльності, наявність авторитетної позиції серед колег, учнів та батьків; сумлінне виконання посадових обов'язків.

Педагог-організатор *«спеціаліст першої категорії»* відповідає вимогам, встановленим *«спеціаліст другої категорії»* та здійснює професійну діяльність відповідно до основних принципів компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та технологічно-проектувального підходів; ураховує індивідуальні та психологічні особливості розвитку учнів, їх здібності та потреби в доборі різноманітних видів виховної діяльності на основі рефлексії; вивчає та впроваджує перспективний педагогічний досвід; сприяє

формуванню навичок базових компетентностей в учнів; уміє аргументувати власну позицію та виявляє навички критичного мислення, володіє ораторським мистецтвом; має розвинені лідерські якості та стійку громадянську позицію.

Педагог-організатор *«спеціаліст вищої категорії»* відповідає вимогам, встановленим *«спеціаліст першої категорії»*; володіє стратегіями виховання та організаторської діяльності; інноваційними освітньо-виховними методиками й технологіями, які використовує та поширює у професійному середовищі; має яскраво виражені організаторські здібності та сформовані лідерські навички; вміє продукувати оригінальні, інноваційні ідеї; застосовує нестандартні форми підготовки та проведення форм виховної позаурочної діяльності; активно впроваджує форми та методи організації освітнього процесу, що забезпечують умови для самостійної суспільно-корисної діяльності учнів; вносить пропозиції щодо вдосконалення виховного процесу в навчальному закладі; уміє систематизувати, аналізувати та обробляти інформацію; працює продуктивно; сумлінно ставиться до виконання службових доручень. Його вихованці є переможцями конкурсів, змагань тощо.

За результатами атестації педагогічним працівникам, які досягли високих показників у роботі, присвоюється педагогічне звання *«педагог-організатор-методист»*. До основних критеріїв, що підтверджують його рівень відносно науково-методичну та науково-дослідницьку діяльність, публікацію власних методичних розробок, які пройшли апробацію та схвалені методичними установами відділів освіти різного рівня підпорядкування, закладами післядипломної освіти.

Для визначення посадових обов'язків педагога-організатора нами було проведено опитування слухачів. Це дозволило на основі систематизації та аналізу отриманих даних виділити наступний їх перелік, а саме:

1. Планування та організація освітнього процесу в позаурочний та канікулярний час, який забезпечує навчання, виховання та розвиток на основі формування базових компетентностей відповідно до посади (внесення пропозицій до плану роботи закладу освіти; супровід діяльності учнівського об'єднання на основі принципів учнівського самоврядування; організація та проведення суспільно-корисних справ, змістового дозвілля школярів відповідно до вікових груп та визначених завдань і

планів роботи закладу загальної середньої освіти; робота в пришкільних літніх таборах).

2. Планування власної професійної діяльності на основі вивчення її результатів ефективності щодо розвитку та виховання учнів; систематизація та опис власного досвіду.
2. Створення безпечних умов та змістове наповнення освітнього середовища для підтримки виховання та розвитку індивідуальних особливостей учнів (встановлення партнерських стосунків з усіма суб'єктами виховання (учнівська спільнота, педагоги, батьківський актив, позашкільні заклади освіти, громадські організації тощо), організація гурткової роботи в середовищі закладу загальної середньої освіти.
3. Професійний саморозвиток (постійне професійне самовдосконалення, самоосвітня діяльність щодо вивчення та впровадження в освітній процес інноваційних підходів, технологій, форм, методів виховання; активна участь у науково-методичних заходах)
4. Здійснення педагогічних досліджень (визначення теми самоосвіти, її мети, завдань; розроблення системи виховання з учнями різних вікових категорій; оцінювання ефективності впровадження інновацій у процес виховання та їх вплив на розвиток учнів).
5. Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів.
6. Ведення необхідної документації за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечення її зберігання.

Вище визначений перелік обумовлює виділення основних функцій професійної діяльності педагога-організатора, а саме:

- *комунікативної* (реалізація ідей гуманістичного громадянського суспільства, розвиток різних форм комунікацій та взаємодій "дитина-дитина", "дитина-дорослий" у практичній площині);

- *координаційної* (регуляція стосунків між дорослим та учнями в процесі виконання доручень, завдань, акцій та різних форм роботи);

- *соціально-адаптаційної* (створення оптимальних умов в середовищі освітнього закладу для входження дитини у світ дорослого життя);

- *актуалізаційної* (створення умов для самомотивації та пробудженні у дитини здатності до самореалізації та самоствердження);
- *соціально-орієнтаційної* (створення умов, ресурсів та різноманітних можливостей для здійснення дитиною вільного вибору певних видів діяльності, висловленню власних поглядів, позицій);
- *соціально-посередницької* (забезпечення нормалізації стосунків у системі взаємодії дитини та суспільства, створення безпечного та комфортного середовища на принципах дитиноцентризму);
- *управлінської* (визначення реально досяжних цілей, завдань та способів їх реалізації, створення оптимальних умов для розвитку індивідуальних здібностей школярів, тьюторський супровід учнівського об'єднання, програмування змісту його діяльності, планування, діагностика, контроль, прогнозування);
- *виховної* (моніторинг інтересів та потреб учнів, створення умов для стимулювання саморозвитку учнів засобами учнівського об'єднання, самоврядування на основі цінностей; корекція міжособистісних стосунків, колективної взаємодії);
- *розвивальної* (сприяє виявленню та розвитку природних здібностей та задатків дитини, забезпечує гармонійний розвиток обдарованих і талановитих дітей та їх адаптацію в класному колективі та середовищі закладу освіти на основі принципів дитиноцентризму);
- *дозвіллевої* (організація суспільно-корисної, розважальної діяльності учнів у позаурочний та канікулярний час).

Аналіз та систематизація посадових обов'язків та функцій педагога-організатора дозволяє дійти висновку про те, що в основі їх виконання лежить організаторська діяльність, яку Л. Уманський розглядав через реалізацію групової зовнішньо-комунікативної інтеграції, навчального та виховного аспектів. Особливого значення дослідник надавав функції групової інтеграції, що поєднує окремі частини в одне ціле, упорядковує стосунки, забезпечує взаємопроникнення та зближення різних інтересів, згуртовує та об'єднує мікрогрупи, класи в єдиний колектив, веде до міжособистісної внутрішньої єдності та сталих взаємозв'язків, спільне досягнення мети всіма суб'єктами виховного простору навчального закладу.

Уперше загальна структура організаторської діяльності обґрунтована Л. Уманським та визначена як система

взаємопов'язаних дій, спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети, а саме:

- усвідомлення поставленого завдання, встановлення взаємостосунків між організаторами й учасниками відповідно до умов завдання;
- підбір молодших організаторів, ознайомлення учасників із завданням, прийняття колективного рішення; визначення матеріальних коштів, тимчасових і просторових умов, планування на основі оптимальних даних;
- розподіл обов'язків, визначення форми організації, інструктаж; внутрішня координація і взаємозв'язок, робота з молодшими організаторами, забезпечення зовнішніх зв'язків;
- облік, контроль, аналіз ефективності ходу виконання задач; визначення ударних ділянок, перегрупування сил, засобів та перепланування; діяльність спрямована на завершення виконання завдань, здача роботи і матеріальних коштів, звітність;
- підсумковий аналіз виконаних завдань та оцінка діяльності (індивідуальної і колективу) [29].

Значний внесок у дослідженні теоретичних та практичних аспектів організаторської діяльності належить А. Лутошкіну. На думку автора, організувати – означає внести у справу певний порядок, привести будь-яке явище, процес у систему; виділити її частини, побачити головне, першорядне, визначити вторинне, розставити етапи виконання справи в логічній послідовності, розставити правильно людей, «зв'язати» їх, забезпечити взаємодію та взаємодопомогу всіх учасників певної діяльності.

Наступною за значимістю в контексті організаторській діяльності В. Сластьонін [24] виділяє комунікативну складову, що включає зовнішню комунікативну та комунікативно-стимулюючу, де перша відповідає за приведення системи виховної роботи та її окремих елементів у дію або рух через встановлення педагогічно доцільних зв'язків та координацію дій між окремими людьми, мікрогрупами (горизонтальна комунікація), керуючими організаціями (вертикальна комунікація), соціальними інститутами, батьківською спільнотою, класними керівниками, учителями-предметниками. Друга забезпечує спілкування всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, в основі якого лежить гуманістична парадигма освіти.

До третьої та четвертої компоненти діяльності організатора, за Л. Уманським, слід віднести ті, які повною мірою стосуються як

процесу, так і результату та впливають з розуміння самої суті організаторської діяльності й пов'язані з навчанням і вихованням.

Виховання передбачає організацію взаємодії педагога-організатора з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу з метою організації життєдіяльності шкільного колективу, окремих учнів на основі принципів партнерства, дитиноцентризму та цінностей. Навчання забезпечує організацію освітнього процесу, метою якого стає отримання та засвоєння комплексу знань, умінь, навичок відповідно до вікових та психологічних особливостей та потреб учнів і апробація їх у процесі організованої практичної діяльності (школа навчання лідерів, соціально-активні справи, творчі конкурси, майстер-класи, проекти (квілінг, вишивка, бісероплетіння), танцювальні, художні, театральні студії тощо).

Таким чином, до основних видів організаторської діяльності означеного фахівця відносимо *виховну, навчальну, розвивальну, комунікативну*.

Для якісного виконання професійних функцій педагогу-організатору необхідно володіти системою необхідних і достатніх знань та вмінь.

З огляду на те, що об'єм знань фахівця визначається професійними завданнями та функціями, вважаємо за доцільне визначити об'єктивно затребувану систему знань, які умовно можна поділити на загальнонаукові, психолого-педагогічні, суспільно-політичні.

Загальнонаукові знання визначають загальну ерудицію педагога-організатора та базову основу професійної діяльності, тому до їх переліку відносимо: основи історії, культури, мистецтва, політики, соціології, фізіології, акмеології, синергетики, аксіології, географії, сучасної літератури, рідної мови, філософії, акторського мистецтва, концепції сталого розвитку, нормативно-правової бази; інформаційно-комунікаційних технологій.

До психолого-педагогічних – відносять комплекс знань, які тісно пов'язані з виконанням професійної діяльності (педагогіка, психологія, соціологія, історія, географія, література, режисура, культура, меді знання, етнопедагогіка тощо). Важливим є не стільки їх обсяг, як динаміка, систематичність, точність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов [24].

Суспільно-політичні знання забезпечують дотримання вимог законодавства державної політики в галузі освіти на основі

дотримання Конституції України, Указів Президента України, постанов та рішень Верховної Ради України, постанов Кабінету Міністрів України, наказів та розпоряджень Міністерства освіти і науки України, Декларації прав і свобод людини, Конвенції про права дитини; інших законодавчих нормативно-правових актів та документів з питань сучасного навчання та виховання, основ трудового законодавства, правил охорони праці, техніки безпеки, дорожнього руху, пожежної безпеки тощо.

Наступний компонент професіограми розкриває системне поєднання необхідних і достатніх *умінь та навичок* для виконання трудових функцій. Вважаємо, що педагогу-організатору необхідно вміти співпрацювати з усіма суб'єктами освітнього процесу, планувати доцільно необхідну професійну діяльність, добирати на основі діагностики розвитку колективу школярів, окремих учнів необхідні види діяльності, об'єктивно оцінювати та враховувати результати виховання, організовувати навчання лідерів та здійснювати супровід діяльності учнівського самоврядування, контролювати та надавати допомогу у виконанні школярами доручень.

На основі вище зазначеного вважаємо, що оптимальний результат діяльності педагога-організатора здатна забезпечити наступна група вмінь.

*Гностичні вміння:*

- досліджувати та визначати вікові особливості, інтереси, потреби учнів та власні професійні;
- аналізувати проблеми професійної діяльності за результатами позаурочної виховної діяльності, визначати результативність проведених виховних форм роботи та передбачати перспективи;
- разом з учнями здійснювати рефлексію колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності; різноманітні проблемні педагогічні ситуації;
- працювати з різними джерелами інформації та інтерпретувати її, оцінюючи визначати достовірність та корисність, систематизувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати їх у професійну діяльність;
- здійснювати узагальнення, систематизацію та презентацію власного досвіду;

- визначати ключові компетентності учнів та на основі теоретичного осмислення визначати шляхи їх розвитку;
- знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо реконструювати його у власну систему організаторської діяльності;
- вивчати особливості розвитку дорослої людини в контексті основ андрагогіки, акмеології, вікової психології та розуміти перспективи розвитку власної професійної компетентності.

*Проектувальні вміння:*

- визначати провідні виховні цілі, завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до основних аспектів здійснення позаурочного процесу виховання;
- здійснювати перспективне, поточне та оперативне планування організаторської діяльності в контексті посадових обов'язків;
- проектувати різноманітні форми співпраці учнівського об'єднання навчального закладу, окремих учнів з позашкільними закладами, батьками, громадськістю;
- визначати мету та оптимальні аспекти вдосконалення власної професійної компетентності;
- здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні;
- розробляти різні форми виховання (сценарії, положення, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування;
- планувати власний робочий час, відповідно до принципів тайм-менеджменту;
- проектувати індивідуальну виховну роботу з учнями, які знаходяться на інклюзивному навчанні;
- проектувати перспективний розвиток учнівського об'єднання, самоврядування, навчання лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень;
- передбачати утруднення професійної діяльності та визначати шляхи їх подолання; проектувати етапи розвитку професійної компетентності відповідно до суспільних вимог та власних потреб.

*Конструктивні вміння:*

- конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків,



потреб учнівського колективу, вимог часу;

- логічно поєднувати та конструювати різноманітні форми колективно-творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову

- здійснювати супровід моделювання змісту діяльності учнівського активу;

- конструювати моделі учнівського самоврядування, дитячого об'єднання та їх розвитку;

- здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін;

- розробляти різноманітні презентації, веб-розробки, відеоматеріали тощо;

- спільно з учнівським, педагогічним колективом, закладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності;

- реконструювати традиційний досвід організації позаурочної виховної роботи відповідно до потреб, нової інформації, реформування освіти;

- вибудовувати конструктивну взаємодію між усіма суб'єктами позаурочного процесу діяльності.

*Комунікативні вміння:*

- володіння засобами активної взаємодії з усіма суб'єктами виховання спрямованими на досягнення дидактичних цілей;

- управління власними емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, колегами, батьками;

- здатність встановлювати партнерські стосунки з різними суб'єктами освітнього простору навчального закладу;

- застосовувати у виховному процесі позаурочної діяльності технології вербального та невербального спілкування;

- доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно пояснювати завдання, власну позицію у вирішенні конфліктних ситуацій; досягати консенсусу, діяти в ролі медіатора;

- регулювати внутрішньоколективні та міжколективні стосунки в межах дитячого об'єднання;

- встановлювати позитивні стосунки учнів з дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні.

*Організаторські вміння:*

- організовувати системну діяльність учнівського об'єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток

ключових компетентностей учнів;

- лідерувати, "вести за собою";
- організовувати та координувати спільну діяльність суб'єктів виховання на основі партнерських стосунків відповідно до посадових обов'язків;
- організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в навчальному закладі;
- здійснювати тьюторський супровід діяльності учнівського самоврядування;
- швидко визначати характер стосунків у групі, колективі та регулювати їх;
- створювати команду однодумців із педагогів, батьків, учнів та сприяти досягненню цілей спільної діяльності;
- об'єднувати членів групи спільною діяльністю, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти та конструктивно реагувати на недоліки в спільній роботі відповідно до принципів особистісно зорієнтованого підходу;
- працювати з будь-яким складом учнівської групи (різновікові, пасивні тощо);
- делегувати повноваження;
- виявляти та оцінювати здібності, можливості, інтереси, індивідуальні особливості учнів, їх психічний стан та відповідно до них визначати доручення, функції;
- доцільно та швидко діяти в непередбачуваних ситуаціях;
- швидко реконструювати зміст позаурочної виховної роботи, цілеспрямованої на розвиток ключових компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи.

Ключовим фактором якості та ефективності результатів професійної діяльності педагога-організатора виступають його особистісні характеристики, тому в змісті професіограми визначаємо професійно-значимі якості.

Погоджуємося з думкою О. Вишневського, який вважає, що серед численних особистісних характеристик будь-якого педагога слід акцентувати увагу на таких як: любов до дітей, схильність працювати з людьми, організаторські здібності, широка ерудиція, евристичне мислення, характерність, комунікабельність, інтелігентність, почуття гумору тощо. Особливо значення він надає духовним, моральним, національно-патріотичним, громадянським

орієнтаціям та зауважує, що педагог виховує не тільки словом, але й власним життям, власною поведінкою [27].

На основі комплексного вивчення 342 здібних організаторів Л. Уманський виділив вісімнадцять типових організаторських якостей [28], а саме: здатність передавати власну енергію іншим; знаходити найкраще призначення для кожної людини; психологічна вибірковість (розуміння та адекватна реакція на психологію людей); критичність; психологічний такт; високий рівень загального розвитку; ініціативність (творча, виконавська); вимогливість до інших; схильність до організаторської діяльності; практичність (здатність безпосередньо, швидко, гнучко застосовувати власні знання та досвіду вирішенні практичних завдань); самостійність; спостережливість; самовладання, витримка; комунікативність; наполегливість; організованість.

А. Лутошкін, досліджуючи професійно-особистісні характеристики здібного організатора поділяє їх на загальні та специфічні. До перших автор відносить: компетентність (досконале знання тієї справи, яку потрібно організувати), активність (уміння діяти енергійно, наполегливо при вирішенні практичних задач), ініціативність (особливий творчий прояв активності), комунікативність (відкритість до спілкування, потреба мати контакти з людьми), кмітливість (здатність доходити до суті явищ, бачити їх причини і наслідки, визначати головне), наполегливість (прояв сили волі, наполегливість, уміння логічного доводити справу до кінця), самовладання (здатність контролювати власні почуття, поведінку у непередбачуваних ситуаціях), працездатність (витривалість, здатність вести напружену діяльність, довгий час не стомлюватись), спостережливість (уміння бачити, мимохідь відзначити примітне, зберегати у пам'яті деталі), самостійність (незалежність у рішеннях, уміння самому знаходити шляхи виконання задач, брати на себе відповідальність), організованість (здатність підпорядковувати себе необхідному режиму роботи, планувати власну діяльність, проявляти послідовність, зібраність) [17].

Індикаторами організаторського таланту А. Лутошкін вважає специфічні якості, а саме: *організаторську проникливість* (уміння знайти для кожного роль, місце, доручення залежно від індивідуальних особливостей, швидко визначити, хто на що здатний, що від кого слід очікувати); *здатність до активного психологічного впливу* (уміння критично оцінити ситуацію та використати її, вплив на інших людей за

допомогою різноманітних психологічних засобів); *схильність до організаторської роботи* (потреба в організаторській роботі, стійкий інтерес до неї, покладення на себе організаторських обов'язків добровільно, без будь-яких спонук з боку інших, самостійне включення в організаторську роботу, безкорисливо, не чекаючи похвал і винагород); *спрямованість особистості* (громадянська зрілість, ідейна позиція, безкорисливість, бажання бути корисним суспільству); *широта організаторських можливостей* (уміння однаково успішно проявляти себе у різних видах діяльності і з різними віковими групами дітей і дорослих); розширення діапазону організаторських можливостей [17, с.47-48].

Вивчення праць С. Кові [26] дало можливість визначити таку рису, яка сьогодні забезпечує високоефективність особистості за будь-яких обставин, це – *проактивність*. Виділений термін є ширшим від поняття активність та забезпечує високий рівень відповідальності за власне життя, де поведінка залежить від власних рішень, вибір яких базується на власних цінностях, ретельно відібраних та присвоєних особистістю, що сприяє розвитку відповідальності за власну місію. Схиляємося до думки про те, що наявність проактивності позитивно впливатиме на зміну ролі педагога-організатора, а його професійна діяльність стане продуктом його власного вибору та базуватиметься на цінностях, а не на умовах атестації або обставинах.

З огляду на те, що педагог-організатор є одночасно і вихователем, і організатором діяльності дитячої спільноти, йому мають бути притаманні інтегральні якості, тому особливого значення набуває наявність позитивно спрямованих індивідуальних якісних характеристик, а саме: товариськість, контактність, висока рухливість, нестомлюваність, прямолінійність у судженнях і стосунках з людьми, рішучість, урівноваженість, стриманість і розсудливість у складних ситуаціях, терпимість, внутрішня дисциплінованість, уміння виконувати розпорядження, брати відповідальність, бути готовим до діяльності, домінантність, винахідливість, об'єктивність, самокритичність, співпереживання в успіхах і невдачах, ініціативність, стресостійкість, самоорганізованість і самодисципліна, тайм-менеджмент.

Вивчення досвіду діяльності педагога-організатора в курсовий та міжкурсовий періоди засвідчує, що його функціональна діяльність носить швидко змінний та циклічний характер у підходах, формах, методах, способах роботи, але разом з тим вона є цікавою, неповторною, захоплюючою, тому вважаємо, що такому працівнику

має бути притаманна креативність. Припускаємо, що здійсненню успішної творчої діяльності сприятиме наявність сильного внутрішнього спонукання, здатність виходити за межі стереотипів у вирішенні нестандартних проблем, ментальна мобільність, готовність ризикувати та помилятися, приймати різні точки зору, мати пошуково-проблемний стиль мислення тощо [1].

Розроблена нами професіограма є комплексним, систематизованим описом об'єктивних характеристик посади "педагог-організатор" та сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей фахівця, який є педагогічним працівником у галузі виховання, що здобув вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід освітнього процесу в позаурочний час, спрямованого на всебічний розвиток особистості учня, формування його ключових життєвих компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави, концепції навчального закладу в межах посадових обов'язків.

Таким чином, проведене дослідження засвідчує, що професіографічний підхід цікавить дослідників не лише з точки зору профорієнтації. Проблема розроблення професіограм у галузі освіти актуалізувалася з огляду на те, що вона дає змогу з нових сучасних позицій розглядати професію педагога, уточнити сутність його ролі в сучасному освітньому процесі навчання, виховання та розвитку школяра. Як своєрідний паспорт фахівця вона постає базовою основою для визначення необхідних аспектів професійного та особистісного розвитку педагога відповідно до визначеної місії у контексті положень «Нової української школи», є підґрунтям для вдосконалення змістової структури професійної компетентності.

### **ПРОФЕСІОГРАМА ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА**

<b>Компоненти професіограми</b>	<b>Зміст компонентів</b>
<b>Зміст праці</b>	Організація освітнього процесу школярів у позаурочний час відповідно до концепції виховання закладу освіти
<b>Об'єкт праці</b>	Людина (учень, учнівське об'єднання)
<b>Предмет праці</b>	Освітній процес (виховання, навчання, розвиток) у контексті освітнього середовища закладу загальної середньої освіти (позаурочний час)
<b>Мета та результат праці</b>	Створення оптимальних умов для виховання всебічно розвиненої цілісної особистості, патріота, інноватора та включення його у активний процес життєдіяльності

## РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІОГРАФІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

<b>Основні види діяльності</b>	Навчальна, виховна, розвивальна, комунікаційна
<b>Особливості трудового циклу</b>	Офіційно робочий день триває з 9-00 до 18-00. Зважаючи на специфіку цієї посади часто носить не нормований характер. Вихідні дні: субота, неділя, але за виробничою необхідністю можуть бути перенесені на інший час. Відпустка надається відповідно до законодавства в літній період.
<b>Перспективи кар'єрного росту</b>	Заступник директора з виховної роботи закладу загальної середньої освіти, методист з виховної управління освіти різного підпорядкування, методист позашкільного закладу.
<b>Застереження та протипоказання</b>	Професійна непридатність за станом здоров'я; низький рівень професійної активності; відсутність організаторських здібностей, самоконтролю; емоційна нестійкість; аморальність; наявність негативних звичок; флегматичність; безвідповідальність; пасивність; надлишкова помисливість; знижена пізнавальна активність, нерозвинена уява, слабка пам'ять, замкнутість, ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення задач відповідно до мінливих умов середовища).
<b>Умови праці</b>	Умови праці характеризуються високим рівнем фізичної, нервової, емоційної напруженості, різноплановою швидко змінною діяльністю, іноді не за планом частим виконанням не своїх обов'язків, можливістю конфліктних, форс-мажорних обставин та нестандартних ситуацій; великою кількістю соціальних контактів, виступів перед аудиторією, швидкою змінюваністю видів та форм праці, робоче місце розосереджене (розміщене у кількох місцях) у просторі.
<b>Кваліфікаційна характеристика</b>	Вища педагогічна освіта незалежно від спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.
<b>Посадові обов'язки</b>	Планування та організація освітнього процесу в позаурочний та канікулярний час, який забезпечує навчання, виховання та розвиток на основі формування базових компетентностей відповідно до посади (внесення пропозицій до плану роботи закладу освіти; супровід діяльності учнівського об'єднання на основі принципів учнівського самоврядування; організація та проведення суспільно-корисних справ, змістового дозвілля школярів відповідно до вікових груп та визначених завдань і планів роботи закладу загальної середньої освіти; робота в пришкільних літніх таборах). Планування власної професійної діяльності на основі

	<p>вивчення її результатів ефективності щодо розвитку та виховання учнів; систематизація та опис власного досвіду. Створення безпечних умов та змістове наповнення освітнього середовища для підтримки виховання та розвитку індивідуальних особливостей учнів (встановлення партнерських стосунків з усіма суб'єктами виховання (учнівська спільнота, педагоги, батьківський актив, позашкільні заклади освіти, громадські організації тощо), організація гурткової роботи в середовищі закладу загальної середньої освіти.</p> <p>Професійний саморозвиток (постійне професійне самовдосконалення, самоосвітня діяльність щодо вивчення та впровадження в освітній процес інноваційних підходів, технологій, форм, методів виховання; активна участь у науково-методичних заходах).</p> <p>Здійснення педагогічних досліджень (визначення теми самоосвіти, її мети, завдань; розроблення системи виховання з учнями різних вікових категорій; оцінювання ефективності впровадження інновацій у процес виховання та їх вплив на розвиток учнів).</p> <p>Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів.</p> <p>Ведення необхідної документації за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечення її зберігання.</p>
<b>Основні функції трудової діяльності</b>	Управлінська, розвивальна, комунікаційна, координаційна, соціально-адаптаційна, актуалізаційна, соціально-орієнтувальна, соціально-посередницька, дозвіллева.
<b>Професійно-важливі якості</b>	<p>Морально-етичні цінності, національно-патріотична спрямованість, відповідальність, дисциплінованість, організованість, наполегливість, самовладання, тактовність, педагогічна інтуїція, педагогічний оптимізм, віра в природні здібності дитини, емпатія, любов до професії та науки, стресостійкість, контактність, професійний неспокій, педагогічний такт, альтруїзм, самокритичність, емоційна стійкість, упевненість у собі, самоповага, самодостатність, доброзичливість, спостережливість, толерантність, дружелюбність, ризикованість, компромісність, авантюризм, оптимізм, стійкість до навантажень; <b>здібності</b>: здібність до організаторської роботи, широта організаторських можливостей, музичні, артистичні, лідерські, мажорні, здатність до творчості, здатність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації</p>

<b>Знання</b>	Загальнонаукові, психолого-педагогічні; суспільно-політичні; інформаційно-комунікаційні знання
<b>Уміння та навички</b>	<p><i>Гностичні</i> (вміння пізнавального та аналітичного характеру, які дозволяють прогнозувати основні аспекти організації процесу виховання та розвитку колективу й окремих учнів.</p> <p><i>Проектувальні</i> (вміння проектувати власну професійну діяльність; позаурочний виховний процес та його зміст, визначати мету, завдання, форми роботи відповідно до вікових, психологічних особливостей розвитку дитини розвиток дитячого колективу та окремих учнів; розвиток власної професійної компетентності, саморозвиток).</p> <p><i>Конструктивні</i> (вміння створювати реальну модель професійної діяльності, вибудовувати траєкторію розвитку окремої особистості та колективу в цілому; композиційно цікаво добирати зміст позаурочних форм роботи; конструювати власну систему самоосвітньої діяльності в контексті професійного розвитку).</p> <p><i>Комунікативні</i> (уміння встановлювати педагогічно-вмотивовані стосунки з учнівською спільнотою, окремими учнями, батьками, колегами; регулювати взаємини між учнями всередині колективу, а також первинного колективу із загально-шкільним тощо.)</p> <p><i>Організаторські</i> (вміння лідирувати, об'єднувати суб'єктів освітньої діяльності навколо спільної мети, створювати команду та працювати в ній, організовувати роботу в непередбачуваних ситуаціях, швидко орієнтуватися у екстремальних умовах та мотивувати інших виконувати поставлені задачі, організовувати групову, індивідуальну, колективну взаємодію.</p> <p><b>Прикладні</b> уміння: образотворчі, музичні, художньо-літературні, хореографічні, спортивно-туристичні, уміння створювати презентації, відеофільми, веб-ресурси тощо.</p>

## Література

1. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. Ін-ту інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: У 2-х ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.

2. Антонова О.Є. Розділ 7. Словник базових понять курсу «Педагогіка» // Технології професійно-педагогічної підготовки



майбутніх учителів: Навчальний посібник / За заг.ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, 2001. С. 240.

3. Гаврилов В.Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации // Вопросы психологии, 1987. № 1. С. 111-117

4. Гарбер Е.И., Козача В.В. Методика профессиографии. Саратов: Изд-во Сар. Ун-т. 1992.

5. Гусак В.М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Гусак Валентина Миколаївна Житомир: ЖДТУ ім. Івана Франка, 2018. 255 с.

6. Гусак В.М. Становлення та розвиток посади "педагог-організатор" : історико-репреспективний аналіз // В. М. Гусак // Педагогічні науки : збірник наукових праць. 2017. С. 23–28.

7. Жерносек І. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колегіуму // Управління освітою. 2004. № 92. С.8-9.

8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

9. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. Москва: Академия, 2005. 159 с.

10. Иванова А. В. Профессиограмма как эталонная модель специалиста / А. В. Иванова // Актуальные вопросы современной педагогики (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 154–155.

11. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: Учеб. Пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 208 с.

12. Карпіловська С. Я. Основи професіографії: Навч. посібник / Р.Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко, Б.О. Федоришин, О.О. Ящишин. К.: МАУП, 1997. 148 с.

13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

14. Концепція нової української школи, 2016. [online]. Режим доступу: <<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>> [Дата звернення 08.02.2017].

15. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. Київ: КНЕУ, 2003. С. 211.
16. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы. / А.Н. Лутошкин. изд. 2-е, перер. и доп. Москва: издательство «Просвещение», 1981. 208 с.
17. Максимюк С.П. Педагогіка: навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 670 с.
18. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
19. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя: монография / А. Г. Мороз. К.: Знання, 1998. 326 с.
20. Носкова О. Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Климова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
21. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
22. Синявський В.В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : метод. посібник / В.В. Синявський. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.
23. Сластенин В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф.Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. М. : Издатель- ский центр «Академия», 2012. 608 с
24. Совник української мови: в 11-ти т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) [та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 1980. Т. 5. 108, 739 с.
25. Стивен Р. Кови., Семь навыков высоко-эффективных людей.Мощные инструменты развития личности / Перевод О. Кириченко. Москва: Альпина Паблишер, 2013. С. 75-76.
26. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник для ВНЗ. 3-тє вид., доопрац. і доп. / Вишневський О. К., 2008. 568 с.
27. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Избранные труды. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. 208 с. .
28. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие. М., 1980. С. 25-39.
29. Шквир О.Л., Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... канд. пед. наук: спец.

13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна Житомир: ЖДТУ ім. Івана Франка, 2004. 230 с.

30. Щербаков А.И. Краткая профессиограмма учителя математики средней общеобразовательной школы (методические рекомендации) // отв.ред. Щербаков А.И. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. 33 с.

## РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ

Свиридюк В. В.,  
Свиридюк В. З.

### ДОТИЧНІ ТА ПРОТИЛЕЖНІ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОСТІ, ДЕВІАНТНОСТІ І ПЕРФЕКСІОНІЗМУ В ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Істина – це безкінечна, чиста, чітка, незаперечна, пряма, сяюча смуга, з однієї сторони якої чорне – це чорне, з іншої біле – це біле. У наш час істина стала кутом, точкою зору, чимось таким, що не має нічого спільного з істиною, навіть з простим очевидним фактом, а цілком залежить від того, яку позицію ти займаєш, споглядаючи її.*

*Вільям Фолкнер*

Початок ХХІ століття засвідчив стрімке прискорення соціально-економічного поступу низки країн, що складають так зване «ядро світу», і зростання прірви між розвиненими (багатими) і бідними країнами, тобто тими, яких з міркувань політкоректності називають країнами, що розвиваються.

Невідповідність нових засобів виробництва старим виробничим відносинам породжує кризові явища в соціальному житті бідних країн, типовим представником яких є Україна, де криза охопили більшість життєвоважливих сфер суспільного життя, і стала перманентною.

Стрімкий темп науково-технічного прогресу, упровадження у виробництво, освіту і побут новітніх комп'ютерних технологій, урбанізація, економічні катаклізми, міжнародний тероризм,

геополітична нестабільність, прояви регіонального сепаратизму, високий рівень міграції населення – це лише короткий перелік викликів сучасного постіндустріального, інформаційно-технологічного етапу розвитку людської цивілізації, які надзвичайно важко долати самотужки в одній окремо взятій країні.

Тому, у відповідь на ці глобальні виклики, прогресивна частина українського суспільства проголосила магістральним напрямом розвитку України курс на європейську інтеграцію з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності, які в освітній галузі базуються на компетентності (компетентісно-орієнтована освіта), інтелектуальній власності і науковому потенціалі країни [12].

В освітній галузі відбувається активний пошук нових форм, методів і засобів навчання, однак і на жаль, переважно в межах застарілої парадигми компетентісно-орієнтованої освіти. У той час, як провідні університети розвинених країн давно перейшли до концепції підготовки конкурентоздатного фахівця, основними характеристиками якого є креативність, перфекціонізм та інтелектуальна гнучкість, що балансують на межі девіантності.

Девіантність, як дотичний до праксіології, позитивний аспект відхилень, що виходять за рамки звичних, притаманних переважній більшості, так званих «нормальних людей» характеристик, ґрунтується на виявленні і розвитку обдарованості, таланту, геніальності в будь-якій зі сфер діяльності.

Загалом, девіантність (девіація) означає відхилення (лат. *deviatio*, від лат. *Devio* – відхиляюсь) – поведінка особистості, яка не відповідає загальному стандарту. поведінка, що відхиляється від прийнятих у суспільстві нормативно-ціннісних стандартів [15].

За своїм характером поведінка людини, може бути найрізноманітнішою: альтруїстичною або егоїстичною, законослухняною або протизаконною, серйозною або легковажною, коректною або грубою, агресивною, пасивною, споживацькою тощо.

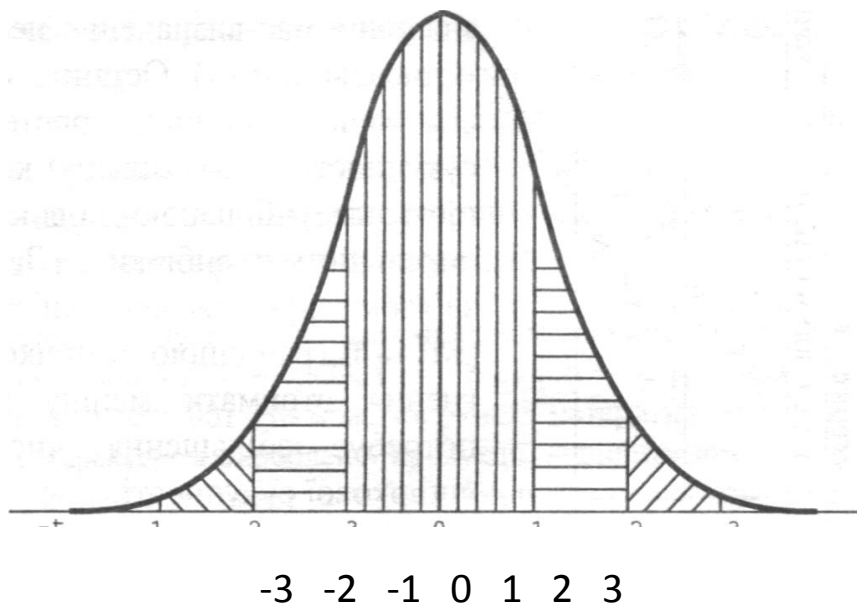
Тому розрізняють два протилежні напрями девіації:

- позитивний: самопожертва, альтруїзм, надпрацездатність, героїзм тощо;
- негативний: тероризм, анархія, злочинність, алкоголізм, наркоманія, проституція; гомосексуалізм, бродяжництво, бомжування, суїцид тощо.

Еміль Дюркгейм вважав девіантність настільки ж природною, як і конформізм. Тим більше, що відхилення від норм несе не тільки негативний, але й позитивне начало. Девіантність підтверджує роль норм, цінностей, дає більш повне уявлення про різноманітність норм. Реакція суспільства на девіантну поведінку уточнює межі соціальних норм, зміцнює і забезпечує соціальну єдність. І, нарешті, девіантність сприяє соціальним змінам, розкриває альтернативу існуючому соціальному устрою, відкриває нові перспективи і веде до вдосконалювання соціальних норм [15].

Більш того, біологічний закон відтворення живої матерії, відтворює людство у відповідності з кривою Гауса, яка також характеризується так званим нормальним розподілом, рис. 1.

Вертикальна штриховка відповідає частці «нормальних», «стандартних» людей у загальній популяції, горизонтальна показує частку осіб з незначними відхиленнями в позитивну або в негативну сторону, коса штриховка відповідає частці девіантних особистостей, знову ж – з позитивним чи негативним спрямуванням відхилень.



*Рис. 1. Крива нормального розподілу (крива Гауса)*

Дослідники соціальних процесів звертають увагу на те, що девіантність закономірно виникає в суспільствах, що переживають трансформацію. Більш того, в умовах загальної кризи суспільства вона може набувати тотального характеру, що підсилює кризові явища в суспільстві. На тлі посилення кризових явищ наростає

незадоволеність своїм положенням. За даними загальнонаціональних опитувань в Україні дві третини населення незадоволені своїм положенням, менше 8,0% – задоволена, решта – не змогла визначитися. Масове почуття соціальної несправедливості в умовах тотальної корумпованості суспільства спричиняє наростання песимістичних настроїв і веде до збільшення деморалізованої, люмпенізованої частки населення.

Становлення та розвиток людської цивілізації завжди супроводжувався прагненням до аналізу духовного начала в людині, до вивчення раціональної та ірраціональної сторін її душі. Упродовж віків створювались моделі як гармонійно розвиненої, «нормальної», «стандартної» людини, так і девіантної, з одностороннім позитивним чи негативним відхиленням, доведеним до крайнощів, що межують із втратою здорового глузду і тихим божевіллям. Попри те, що будь-яка модель спрощує дійсність, кожна з моделей є корисною для розуміння тих явищ, які вона відображає.

Ось далеко не повний перелік найбільш відомих девіантних моделей людини: «Людина самотня» (Д. Рісмен), «Людина-бунтівник» (А. Камю), «Людина – представника класу» (К. Маркс), «Надлюдина» (Ф. Ніцше), «Людина-Швейк» (Я. Гашек), «Людина натовпу» (Г. Ортега-і-Гасет), «Одновимірна людина» (Г. Маркузе), «Людина відчужена» (Н. Еліас), «Людина-споживач» (Е. Фромм), «Втрачена людина» (В. Ядов), «Парадоксальна людина» (Ж. Тощенко), «Катастрофічна людина» (В. Шубкін), «Постлюдина – Homo Post-Soveticus» (Ю. Левада), «Перехідна людина» (С. Смірнов), «Людина-кіборг» (Т. Чеснокова), «Людина-мутант» (С. Хоружий), «Людина-клон» (Р. Курцвайль), «Людина-чаклун» (Д. Роулінг), «Людина-химера» (В. Свиридюк), «Людина-BDSM» (Е. Л. Джеймс), «Людина-Інтермен» (І. Девтеров) [15].

Поява Інтерменів була зумовлена тим, що віртуальна реальність відкрила нові горизонти для інтерактивності. Сучасне «мережеве» покоління прийшло на зміну «екранному», де гра йшла в одні ворота (з телевізором), настала ера інтерактивності, тобто активної участі у віртуальних мережевих процесах будь-кого з бажаючих [17].

І. Девтеров з цього приводу цілком слушно констатує: «Якщо «екранне» покоління лише пасивно бомбардувалося інформаційними потоками найрізноманітнішого характеру, без можливості якось впливати на зміст останніх, то «мережеве» покоління зростає в

інтерактивному режимі, тобто, режимі активних комунікацій і наявності постійного зворотного зв'язку з будь-яким сайтом Інтернету або просто респондентом світової павутини» [3; 17].

Він же поділив «Людину-Інтермена» на наступні підвиди:

- «Інтермен-маргінал» – користувач інформацією, який лише «живе» в мережі;
- «Інтермен-хакер» – користувач прихованою, недоступною для всіх інформацією;
- «Інтермен-креативщик» – творець інноваційних інформаційних проектів.

Віртуальна псевдореальність змінює свідомість та світогляд молодшої людини. Студент, який «повернувся» з віртуального світу, несе з собою іншу шкалу життєвих цінностей та іншу спрямованість діяльності.

Згідно з І. Девтеровим: «Інтерменом можна назвати людину ХХІ століття, життя якої зав'язане на мережі. Особистість Інтермена формується в мережі і належить мережевим співтовариствам. Інтермен будує плани, виходячи лише з можливостей, що відкриваються мережею, інтелектуально і емоційно прив'язаний до неї, залежить від процесів, що відбуваються у кіберпросторі, переживає захват і потрясіння у зв'язку з подіями, що відбуваються в мережі, закохується і ненавидить через мережу, шукає допомоги, підтримки через мережу і лише в мережі. Психологічно Інтермен прив'язаний до процесів у мережі, що мають до нього безпосереднє відношення, оскільки лише їх вважає справжніми, вартими його уваги та часу» [3].

Тому, одним з проявів девіантності є комп'ютерна залежність.

Перфексiонiзм (вiд французького Perfection – вдосконалення) переконанiсть у тому, що вдосконалення, як власної особистостi, так i оточення є тiєю метою, до якої має прагнути кожна людина зокрема, i все людство – в цiлому. Шукана досконалiсть включає, перш за все, чесноти, а також розвиток властивих людинi талантив i обдарувань» [6].

До прихильникiв перфексiонiзму можна вiднести Г. В. Лейбнiца, Е. Шефтсберi, М. А. Кондорсе, Х. Вольфа, І. Канта, В. Паулі та iнших вiдомих особистостей.



Оскільки термін походить від французького «Perfection», то і вимовляється відповідно «перфексьйон», а не «перфекціон». Тому, правильним є термін перфексiонiзм, а не перфекціонiзм.

У довідниках, енциклопедіях, словниках про перфексiонiстiв, зазвичай пишуть, як про людей, які прагнуть до особистої досконалості і досконалості у всьому, що їх оточує, у тому числі, забезпеченні найвищої якості продукції, медичних, освітніх та інших послуг.

З першого погляду, що тут поганого?

Адже таких працівників любить начальство, тому що на них завжди можна покласти, за своєю ініціативою підвищують кваліфікацію, постійно навчаються, глибше за інших вникають у суть кожної справи [6]. Однак, бути перфексiонiстом – нелегка доля, тому що перфексiонiст прагне завжди тримати все під контролем і виконувати кожну дрібницю ідеально. Якщо щось піде не так, перфексiонiст відчуває себе пригніченим і навіть впадає в депресію, усвідомлюючи, що йому щось не вдалося. Перфексiонiсти, зазвичай, талановиті люди, які часто мають у житті чимало проблем, страждають на розлади настрою і є типовими невропатами.

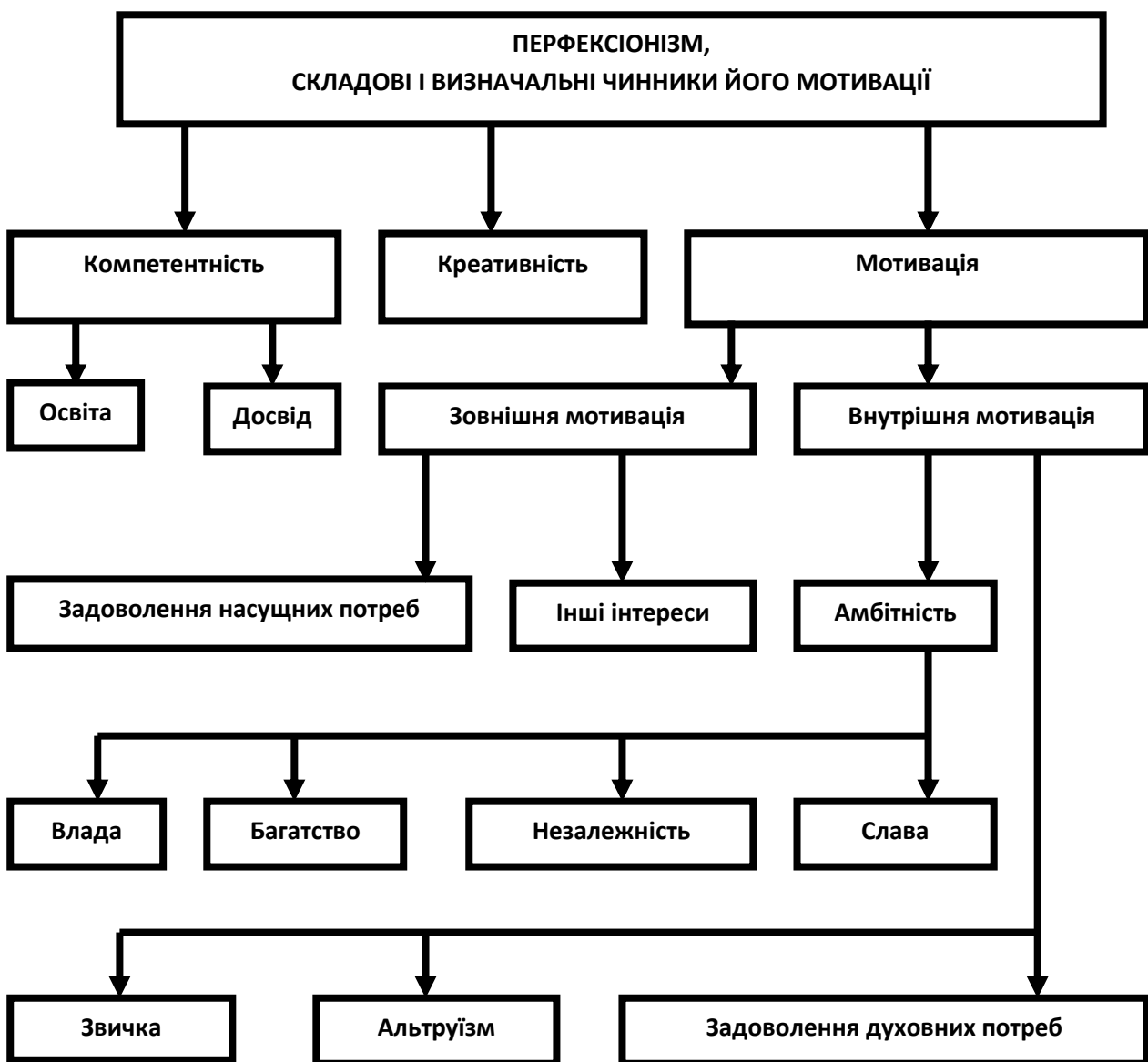
Суттєвою ознакою перфексiонiзму є дисбаланс між затраченими зусиллями і отриманим результатом. Перфексiонiст витрачає велику кількість енергії, щоб робити все якнайкраще, але в результаті відчуває розчарування і невдоволення собою [6; 14].

Можна працювати на межі духовних і фізичних можливостей заради підтримки статусу «хорошого співробітника», заради власної гідності, надії на підвищення, збільшення зарплатні тощо. Можна залишатися після роботи, писати досконалі листи, складати ідеальні договори, перевіряти і переробляти по десять разів звіти у документацію, але що чекає на перфексiонiста? Довгоочікуване підвищення? Збільшення заробітної плати? Підвищення самооцінки і повага з боку інших співробітників? Відповідь – «Ні! Ні! і Ні!». Роботодавцю не вигідно підвищувати перфексiонiста. На його місце прийдеться брати, як мінімум, двох нових працівників, та й позиція на щабель вище, зазвичай, зайнята «своїми людьми». Зарплата і премії? Також – «Ні!»: Решта співробітників також непогано працюють і їм трудно пояснити, чому роботодавець преміює перфексiонiста, а решті співробітників – подяка на словах. Повага від

колег – однозначно «Ні!», ботанів зневажають у школі і всіляко «опускають» у дорослому житті [6; 14].

То що ж їм залишається? Синдром емоційного вигорання, депресія, неврастенія і в підсумку – загублене здоров'я і власноруч обкрадене життя.

Оскільки перфекціоністами не народжуються, то звідки вони беруться?



*Рис. 2. Структурна схема самовідродження (відтворення)  
перфекціонізму*

Більшість психологів схиляються до того, що перфексiонiзм виховується батьками і вчителями. Високі очікування і постійна критика народжують у дитини страх зробити помилку.

Такі діти переоцінюють важливість скоєних промахів. При цьому дівчатка схильні до перфексiонiзму в більшій мірі, ніж юнаки, оскільки саме від них очікують, що вони будуть акуратними, працьовитими і досконалими у всіх відношеннях.

За нашим переконанням в основі перфексiонiзму лежить не стільки виховання, як три голови Змія Горинича, які здатні самовідроджуватися і відростати: **компетентність, креативність і мотивація**, рис. 2.

Розглянемо структурну схему перфексiонiзму, щоб зрозуміти звідки він береться і чому постійно відтворюються.

**Компетентність** базується на **освіті і досвіді**. Компетентність являє собою синтез знань і умінь та їх застосування в практичній професійній діяльності.

Крім недолугих батьків, які нещадно експлуатують власних дітей, спонукаючи і заставляючи їх вчитися лише на «відмінно» перфексiонiзм усвідомлено чи неусвідомлено виховують в учнів вчителі. У результаті завищені вимоги до школярів відбиваються на їх здоров'ї. Не секрет, що школа дає знання, але відбирає здоров'я. На сьогодні дві третини випускників загальноосвітніх шкіл мають хронічні захворювання. Науковцями чітко встановлено, чим вищі вимоги у школі, тим гірше здоров'я школярів. Однак, на це ніхто не зважає. Результативність роботи окремих учителів і педагогічного колективу в цілому оцінюють за кількістю медалістів, переможців шкільних олімпіад, випускників, що вступили до вишів тощо.

Тому шкільна гідра перфексiонiзму така ж невмируща, як і домашня.

Досвід – комплекс знань і навичок, набутих у процесі практичної діяльності, методом проб і помилок, оцінок та усвідомлення успіху, аналізу невдач і недоліків.

Освоєння досвіду починається та реалізується в навчальному процесі. Для цього призначені спеціальні форми навчальних занять типу обговорення ситуацій, ділових ігор, проектування функціональних систем. На засвоєння досвіду працює також і проведення спеціалізованих практик. Від розвиненості й ефективності цих форм занять у навчальному процесі залежить

набуття досвіду. Але звичайно завершення й оформлення цього процесу здійснюється у практичній діяльності. Велике значення має поєднання та узгодження досвіду та знань. Адже часто буває, що вони існують ніби самі по собі. Знання не освоюються з позицій їх ефективного практичного використання, а досвід вибудовується на ігноруванні самої потреби у глибоких знаннях.

На особливу увагу заслуговує так званий життєвий або побутовий досвід. Він не завжди слугує критерієм істини, але цінність його неперевершена. За наявності здорового глузду життєвий досвід працює не на користь перфексїонізму, однак він набувається запізно, коли здоров'я вже підірване, шлюб розпався, залежність (нікотинова, кофеїнова, алкогольна, комп'ютерна) сформована.

Перфексїонізм передбачає напружену працю, тому що бажаного результату не можна досягти, не докладаючи певних зусиль. Завданням держави є захист громадян і створення таких умов, щоб вони багато і з задоволенням працювали. Але це – в ідеалі. Ринкова економіка не створює ідеальних умов для працівників. Навпаки для ринкової економіки притаманна жорстка конкуренція, робота на випередження, і як наслідок, експлуатація найманої праці. Тому в умовах ринкової економіки, нічого конкурентоздатного не можна створити без докладання значних зусиль, без напруженої праці, яка можлива лише за відповідної *мотивації*, а та, у свою чергу, буває *зовнішньою і внутрішньою*.

Зовнішня мотивація також може бути різною. Коли мова заходить про результативність будь-якої діяльності роботодавці пов'язують забезпечення належного результату із жорстким *контролем*. Контроль, безумовно необхідний при змушуванні (адміністративному тиску) до напруженої праці та при такому різновиді зовнішньої мотивації як необхідність працювати для *задоволення насущних потреб*. Згадаймо Миколу Некрасова: «Есть в мире царь. Этот царь беспощаден. Голод наванье ему». Холопи змушені працювати, щоб не померти з голоду, вони навряд чи стануть перфексїоністами, навіть на ситий шлунок.

Крім задоволення насущних потреб, зовнішня мотивація може бути зумовлена *іншими інтересами*. Частина працівників ходить на роботу заради розваги, щоб не нудьгувати. Ця когорта працівників досить чисельна, не схильна до перфексїонізму і на досконалість

результатів істотного впливу не справляє. Але вона у будь-якому закладі забезпечує істинність знаменитого правила Парето: 20% працівників виконують 80% робот, решта 80% працівників виконують 20% роботи.

Відтак, означені складові зовнішньої мотивації (**необхідність задоволення насущних потреб та інші інтереси**), що потребують для досягнення результативності **контролю і адміністративного тиску**, не сприяють формування перфексionізму серед працюючих, скоріше навпаки.

Важливою складовою внутрішньої мотивації є **амбітність**. Амбітність – це, в першу чергу, кар'єрний ріст, який прокладає шлях до **влади**, і є, якщо не передумовою, то одним із можливих шляхів до **багатства, незалежності і слави**. Амбітність властива не стільки найманим працівникам, як роботодавцям, частина яких є типовими перфексionістами з притаманними їм особистісними ознаками амбітної особистості, такими, як: розвиненість волі, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність.

Для багатьох амбітних особистостей **досягнення незалежності від людей та обставин і є сенсом життя**. На їхню думку досягнення незалежності від людей і обставин найкраще реалізують фінансові можливості (достаток і багатство).

Амбітність є вагомою складовою забезпечення досконалих результатів праці, однак більша частина середнього класу напружено працює і докладає зусиль не через амбітність, а за **внутрішнім спонуканням**.

Чимало працівників напружено трудяться за **звичкою**. Це – категорія так званих трудоголіків. Їх у нашому суспільстві небагато. Але працюють вони багато, напружено й ефективно не заради кар'єри, слави чи грошей, а за внутрішньою потребою до праці, яка стала звичною, і результати якої, як і сам процес, приносять їм задоволення. Серед них мало рафінованих перфексionістів, оскільки для останніх притаманно постійне невдоволення результатами своєї праці і постійне бажання добре зробити ще кращим. У своїй манії покращення перфексionістам немає впину. Всі перфексionісти є трудоголіками, але не всі трудоголіки – перфексionісти.

Існує також категорія людей, яким приносить задоволення робити людям добро. Для цього вони згодні багато і плідно працювати. Це – **альтруїсти**. Їх у нашому суспільстві ще менше, ніж

трудоголіків. А перфексionістів серед альтруїстів ще менше, ніж перфексionістів серед трудоголіків.

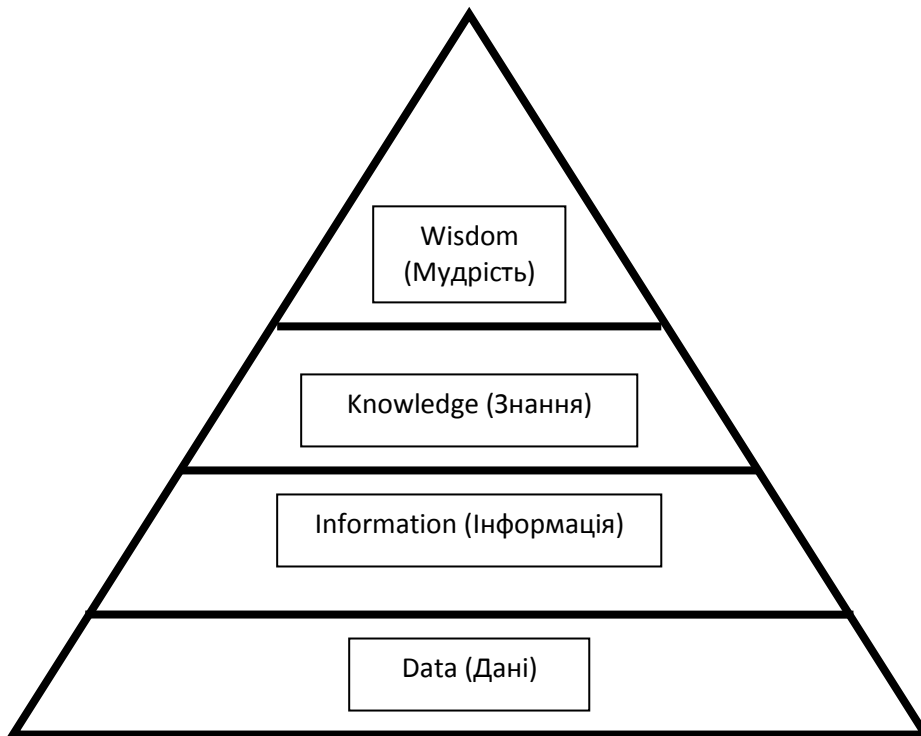
Більшість же серед тих, хто напружено працює керуючись внутрішньою мотивацією, становлять творчі особистості, які працюють для задоволення **внутрішніх духовних потреб**. Філософи, математики, вчені інших галузей наукової діяльності, здатні настільки інтенсивно працювати за внутрішнім покликанням, що іноді доводять себе до нервового виснаження і хвороб. Зазвичай, ця категорія науковців створює шедеври і робить геніальні відкриття. Жаль, лише, що результати їхньої праці дуже часто випереджають свій час і не знаходять попиту і розуміння в сучасників. Тобто, шедеври створюються не там і не тоді, коли це потрібно для суспільства. Наприклад, карданна передача (хрестовина) була описана італійським математиком Джироламо Кардано у 1545 році, а почала використовуватись в автомобілях лише у XX столітті. Реактивний рух відкрив Герон Александрійський у I столітті до нашої ери, а парові і гідравлічні турбіни, в основі яких лежить реактивний рух почали застосовуватися у XIX столітті, реактивні двигуни у літакобудуванні і ракетобудуванні на століття пізніше.

Перфексionізм у творчих особистостей проявляється в тому, що письменник, написавши книгу, митець намалювавши картину, відкладає свій шедевр у довгий ящик або знищує його, тому що вважає, що може створити щось більш досконале і довершене. У результаті, хороші книги не знаходять свого видавця, картини піддаються нескінченним, не завжди вдалим переробкам. Відомі геніальні особистості знищували результати своєї творчості, вважаючи їх недосконалими Олександр Пушкін, Микола Гоголь, Михайло Достоевський, Анна Ахматова, Борис Пастернак, Михайло Булгаков та інші.

Буває, що видатні, а частіше всього нікому невідомі науковці-ентузіасты, роками за внутрішнім спонуканням (покликом долі) працюють над проблемами, вирішення яких на сучасному рівні розвитку технології, неможливо. Вічний двигун, квадратура кола, філософський камінь, еліксир безсмертя, телепатія, телегонія, доступ до космічного інформаційного поля поза традиційними органами чуття (ясновидці, екстрасенси), – це лише короткий перелік найбільш привабливих тем для тих науковців, які працюють за внутрішнім покликанням над містичними напрямками пізнання, що складають

основу метафізики. Це про них і для них викарбовано напис на храмі Аполлона в Дельфах: «Пізнай самого себе і ти пізнаєш Бога і Всесвіт». Жагуча тяга до пізнання – це і є той «вічний двигун» внутрішнього покликання вчених і мислителів усіх часів і народів, який безперервно генерує перфекціоністів. Відрізнити їх від невдах, що добросовісно помиляється і формують глухі кути лженауки, сучасникам не дано.

І, нарешті, **креативність**, яку ми розмістили по центру в структурній схемі чинників перфекціонізму на рисунку 2. Креативність, яка формує світогляд людини, і є невичерпним джерелом перфекціонізму, також має свою структуру, яку ми зобразили у вигляді дерева, рис. 5



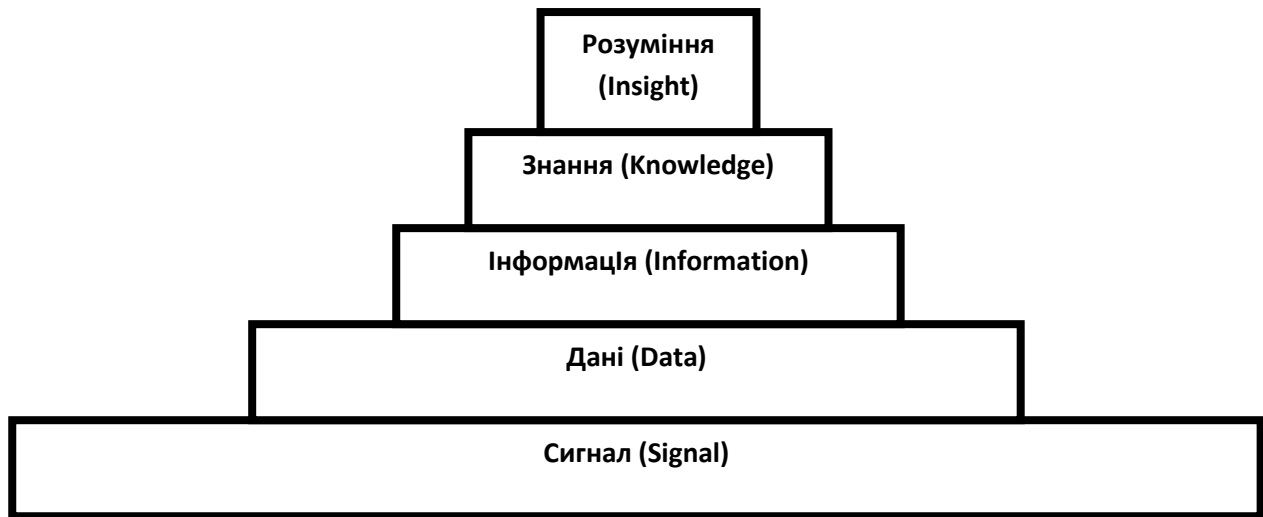
*Рис. 3. Піраміда Рассела Акофа*

У цьому аспекті найбільшого поширення набула піраміда DIKW (англ. data, information, knowledge, wisdom – дані, інформація, знання, мудрість), інформаційна ієрархія Рассела Акоффа, де кожен наступний рівень додає креативності до попереднього.

Схожу модель збагачення інформації запропонував Дейв Кемпбелом, рис. 3. Згідно з концепцією Дейва Кембела в його

ієрархічній моделі у міру опрацювання інформації від сигналу до розуміння зростає її цінність.

В обох випадках дослідники виводять знання з інформації, тому є необхідність більш детально проаналізувати ці два поняття.



*Рис. 4. Піраміда Дейва Кемпбела*

Платон визначав знання як множину істинних вірувань, котрі достатньо обґрунтовані, щоб у них повірити, і вважав, що державою повинні керувати філософи. Філософія перекладається з давньогрецької як любов до мудрості. При цьому він наголошував, що знання, поєднуючи істину з красою, формують не лише системну картину світу, вони сприймаються, як виключно людське надбання, як скарб, що передається від покоління до покоління [5].

Френсіс Бекон стверджував, що знання – це сила. (*Scientia est potentia. Knowledge is power*).<sup>7</sup>

За іншим визначенням: «Знання – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, тобто адекватне відзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу у свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій» [5].

В українській версії Вікіпедії знання – форма інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини (пізнання).<sup>7</sup>

Знання у широкому сенсі – сукупність понять, теоретичних побудов і уявлень. Знання у вузькому сенсі – дані, інформація [5].

Виділяють різні види знання: наукове, повсякденне (здоровий глузд), інтуїтивне, релігійне тощо. Повсякденне знання служить



основою орієнтації людини в навколишньому світі, основою її повсякденної поведінки і передбачення.

Науковому знанню притаманні логічна обґрунтованість, доведеність, відтворення результатів, прагнення до усунення помилок і подолання суперечностей.

Знання протилежне незнанню, тобто відсутності перевіреної інформації про що-небудь.

Більшість дослідників знання якщо не отожднюють з інформацією, то виводять їх з поняття інформації, визначаючи при цьому знання як особливий її різновид.

Наскільки обґрунтований такий підхід переконуємося при аналізі термінологічної визначеності поняття «інформація».

Як і з чого все почалося, історики від науки спільної думки не мають до сих пір. Загалом саме слово «*informatio*» складається з префікса «*in-*» («в-, на-, при-») і дієслова «*form*» («надаю форму, створюю»), пов'язаного з іменником «*forma*» («форма»). Латинське слово «*informatio*» означає виклад, обізнаність, повідомлення, роз'яснення факту, події, явища.

В англійській мові слово «*information*» (в тодішньому написанні «*informatioun*») уперше з'явилося у 1387 році. Сучасного написання це слово набуло у XVI ст. В українську мову слово «інформація» прийшло з Речі Посполитої у XVII столітті. З середини XX століття «інформація» стала загальноновживаним поняттям, але досі у науковій сфері суть поняття залишається вкрай дискусійною. Загальноприйнятого визначення інформації не існує, і воно використовується головним чином на інтуїтивному рівні залежно від контексту. Філософи розглядають інформацію як відображення реального світу [5].

У звичайному, побутовому розумінні з терміном «інформація» асоціюються дані і знання. При цьому необхідно розуміти, дані – це також знання, але особливі. Тому що існують знання вічні і знання плінні.

До вічних істин можна віднести наші знання про закони світобудови, правила арифметики ( $2+2=4$ ), геометрії (площа прямокутника дорівнює добутку ширини на довжину) тощо. На відміну від вічних знань, дані – це знання про поточний момент існування Всесвіту. Вони є результатом спостережень навколишнього світу, що фіксуються за допомогою органів чуття або приладів.

Можна відмітити низку особливостей, що відрізняють дані від знань. Насмперед, дані – для машини, знання – для людини. Людський мозок не може втримати одночасно великі обсяги даних, зате він прекрасно фіксує вічні істини. Знання, якщо вони істинні, тобто такі, що правильно відображають реальність, залишаються незмінними.

Інформація також відображає реальність, але на поточний момент. Міняється Всесвіт, змінюється інформація. Все тече, все змінюється, все повторюється, однак не можна двічі увійти в одну і ту ж річку. Все, що тече і є актуальним на поточний момент – це інформація. Все, що залишається навіки – знання.

Існують чисельні, як правило несумісні між собою визначення поняття «інформація». Тому переважна більшість дослідників не зациклюються на визначеннях, а намагаються знайти найбільш характерні ознаки і особливості інформації, серед яких є наступні

1. Цінність інформації визначається корисністю, тобто її здатністю забезпечити суб'єкта необхідними умовами для досягнення ним поставленої мети.

2. Достовірність – здатність інформації об'єктивно відображати процеси та явища, що відбуваються в навколишньому світі. Як правило достовірною вважається насамперед та, інформація, яка несе у собі безпомилкові та істинні дані. Під безпомилковістю слід розуміти дані, які не мають, прихованих або випадкових помилок. Випадкові помилки обумовлені неумисними спотвореннями змісту людиною чи збоями технічних засобів при переробці даних в інформаційній системі. Під істинними даними слід розуміти дані, зміст яких неможливо фальсифікувати або заперечити.

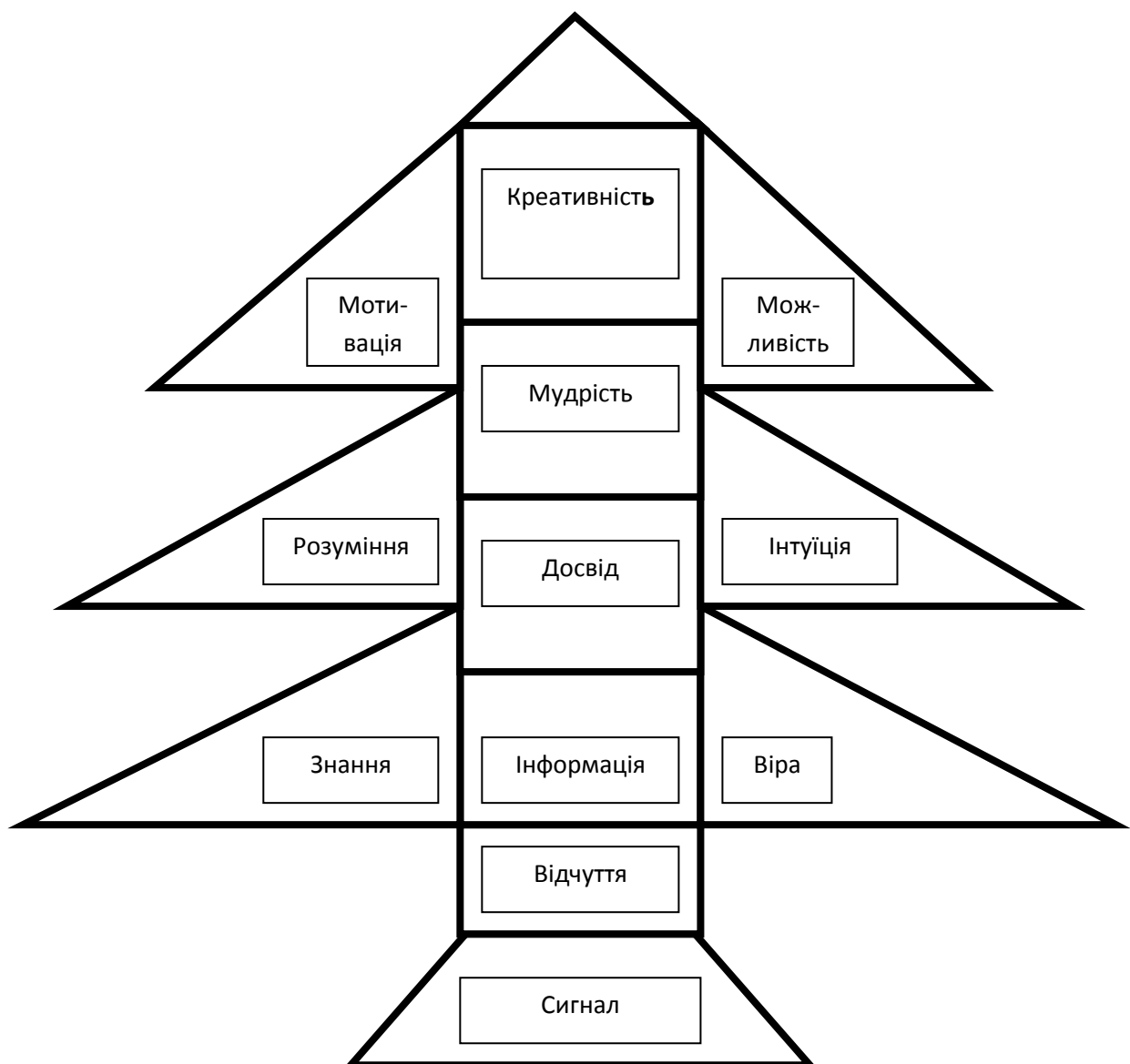
3. Актуальність – здатність інформації відповідати вимогам сьогодення (поточного часу або певного часового періоду).

4. Суспільна природа – джерелом інформації є пізнавальна діяльність людей, суспільства.

5. Мовна природа – інформація виражається за допомогою мови (знакової системи будь-якої природи, яка служить засобом спілкування, мислення, висловлювання думки). Мова може бути природною, що використовується у повсякденному житті та служить формою висловлення думок і засобом спілкування між людьми, а також штучною, створеною людьми з певною метою (наприклад, мова математики, мова програмування та

6. Дискретність – одиницями інформації як засобами висловлювання є слова, речення, уривки тексту, а у плані змісту – поняття, висловлювання, описання фактів, гіпотези, теорії, закони тощо.

7. Старіння – головною причиною старіння інформації є не сам час, а поява нової інформації, з надходженням якої попередня інформація виявляється невірною, перестає адекватно відображати явища та закономірності матеріального світу, людського спілкування та мислення.



*Рис. 5. Дерево креативності*

Старіння інформації є основною її відмінністю від вічних істин. Вічні знання не старіють, інформація – старіє. Квадрат гіпотенузи дорівнював сумі квадратів катетів за часів Піфагора, котрий першим це зрозумів дві з половиною тисячі років тому назад, і буде дорівнювати вічно. Тому ми даємо інформації наступне визначення: ***«Інформація – філософська категорія, яка відображає поточні зміни Всесвіту у просторі і часі».***

Відштовхуючись від поділу знань на вічні і плінні, та на відмінностях між вічними знаннями і інформацією, ми вибудували модель креативності у вигляді дерева, до якої увійшли декілька основоположних понять, таких як: інформація, знання, віра, досвід, мудрість, рис. 5.

В основі моделі лежить сигнал. Електричний сигнал від рецепторів органів чуття людини. В організмі людини є низка різновидів рецепторів, об'єднаних в органи чуття. Органи чуття посилають електричні сигнали до головного мозку, де у певних відділах (центрах) ці сигнали формують відчуття. Відчуття поділяється залежно від рецепторів чутливості на наступні різновиди.

Візуальна чутливість – сприймається органами зору. Ми бачимо все довкола.

Слухова чутливість – сприймається органами слуху. Ми чуємо звуки.

Нюхова чутливість – сприймається нюховими рецепторами. Ми відчуваємо аромати і сморід довкола.

Смакова чутливість – сприймається смаковими рецепторами. Ми відчуваємо смак будь-чого, що беремо до рота.

Тактильна чутливість – сприймається тактильними рецепторами шкіри і слизових оболонок.

Больова чутливість – сприймається больовими рецепторами нашого тіла. Ми відчуваємо біль при подразненні больових рецепторів, які є у всіх органах нашого тіла.

Теплова чутливість – сприймається тепловими рецепторами нашого тіла, тобто, рецепторами, які реагують на температуру довкілля, яка перевищує температуру тіла людини (в нормі температура тіла людини становить 37° C).

Холодова чутливість – сприймається холодowymi рецепторами нашого тіла, які реагують на температуру довкілля, яка є меншою за температуру тіла людини.

Теплову і холодову чутливість можна об'єднати під загальним поняттям температурної чутливості. Але оскільки в людському організмі для сприйняття холоду і тепла існують різні рецептори, то й поділ чутливості на теплову і холодову є доречним.

Ортостатична чутливість – сприймається кортієвим органом, який сигналізує, яке положення займає наша голова (кортіїв орган знаходиться у внутрішньому вусі) по відношенню до вектора сили тяжіння, який направлений вертикально вниз до центру маси Землі. Кортіїв орган дозволяє нам зберігати рівновагу. Наскільки це складна система швидкого реагування у нашому організмі можна переконатись довідавшись, що для обробки інформації (електричних імпульсів від обох рецепторів – кортіїв орган парний) в головному мозку людини наявний спеціальний відділ – мозочок, а у виконанні команд від мозочка по підтриманню рівноваги приймає участь вся скелетна мускулатура. Тим, хто сумнівається в його наявності, радимо провести відпустку на круїзному лайнері. Семибальний шторм виверне нутроці будь-кому лише тому, що кортіїв орган втомився від постійного подразнення хитанням того, що він звик мати за стабільну опору під ногами. Тим, кому морська хвороба не аргумент, можна поїхати до Японії і пожити там деякий час. Під час п'ятибального землетрусу кортієв орган розбудить вас до того, як ви почуєте лемент переляканих людей і скавуління перепуджених псів.

Пропріоцептивна чутливість – сприймається спеціальними рецепторами у м'язах і сухожиллях нашого організму залежно від того напружені м'язи чи розслаблені, розтягнені (навантажені) сухожилля чи ненавантажені. Щоб переконатись в існуванні пропріоцептивної чутливості, закрийте очі (цим позбуваємось візуального контролю), розчепіть пальці на руці, щоб вони не торкались один одного, і запропонуйте колезі торкаючись кінчика будь-якого пальця вашої руки відхиляти його у будь-яку сторону. Тактильна чутливість дозволить миттєво визначити до якого пальця торкнувся колега. А в яку сторону він відхиляє ваш палець допомагає зрозуміти пропріоцептивна чутливість. Крім того, ми всі вміємо заплітати пальці на руках у досить вигадливі фігури, не контролюючи візуально процес заплітання.

Вісцероцептивна чутливість – сприймається спеціальними рецепторами у наших внутрішніх органах, які показують ступінь кровонаповнення та кровоплину (ішемія – недостатнє кровостачання

органів), ступінь розтягнення (внаслідок переповнення) чи скорочення (спазм) порожнистих органів на кшталт шлунка, кишечника, жовчного і сечового міхурів. Метеоризм (накопиченні газів у кишечнику) не завжди супроводжується болями, але завжди викликає бурчання та неприємне відчуття здуття живота і дискомфорту. Печія, відчуття «комля» в горлянці, дисфагія (відчуття утрудненого проходження їжі через стравохід), гикавка – типові прояви сенестопатій – неприємних відчуттів внаслідок подразнення вісцероцептивних рецепторів.

Відчуття у мозку людини перетворюються в інформацію. Звісно, основними джерелами сигналів, які йдуть від органів чуття до головного мозку, де формується інформація, є зір і слух. Смакові, нюхові, тактильні, больові, температурні, ортостатичні, пропріоцептивні і вісцероцептивні відчуття, унаслідок подразнення відповідних рецепторів, зазвичай лише відволікають, а не сприяють концентрації уваги. Правда, існує низка психологів, які надають значення іншим, окрім зору і слуху, відчуттям, як таким, що сприяють запам'ятовуванню. Можливо тому, в шумерських школах ще за 3 тисячі років до нашої ери була посада «уповноваженого з палицею», який вимогливість «уповноважених з начання» математики, граматики, географії та інших дисциплін, підкріплював тілесними покараннями. Цей «педагогічний підхід» широко застосовувався щодо учнів незалежно від їхнього соціального статусу впродовж тисячоліть і лише відносно нещодавно був заборонений законом.

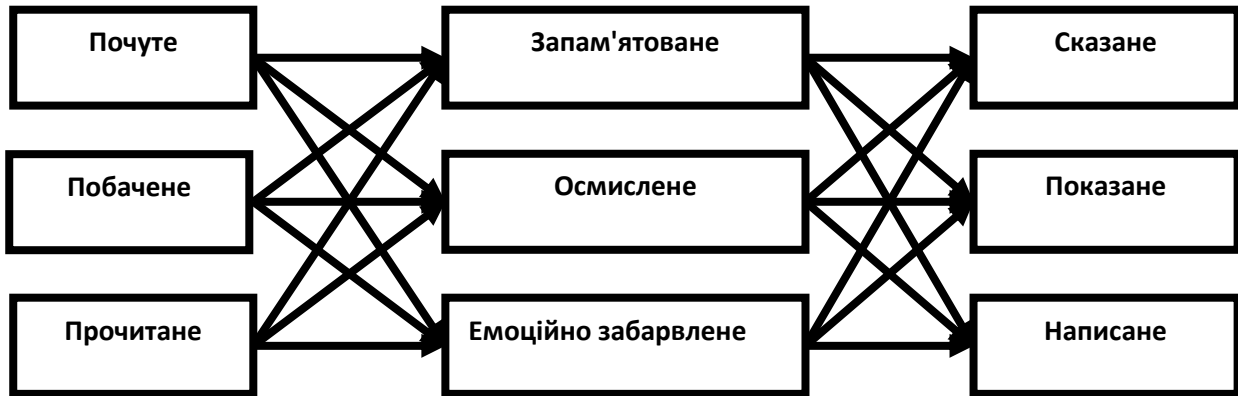
Інформація осмислюється з урахуванням набутих знань і життєвого досвіду, а також вірувань, які через розуміння та інтуїцію формують мудрість

Процес формування інформації у головному мозку людини можна зобразити у вигляді інформаційної матриці, рис. 6.

Щодо знань, вважаємо доречним звернути увагу на вислів Гельвеція: «Знання деяких принципів легко заміщує незнання деяких фактів» і цитату Семюеля Джонсона «Знання буває двох видів: або ми щось знаємо, або знаємо де знайти дані про це».

У зв'язку з цим, хочемо підкреслити, що знання законів і принципів світобудови, ще не робить людей мудrimi. Найкраще з цього приводу свого часу висловився наш класик Костянтин Дмитрович Ушинський: «Голова наповнена уривчастими,

незв'язаними знаннями, схожа на комору, в якій безлад і де сам господар нічого не може знайти. Голова, де лише гола система без конкретних знань, схожа на крамницю, де над полицями написано назви товарів, але на самих полицях пусто».



*Рис. 6. Перетворення інформації в головному мозку людини*

Стосовно віри, то вона також є джерелом безцінних знань. Наприклад, раніше у науковців викликало подив те, що згідно Біблії, Бог створив світло раніше, ніж Сонце та інші небесні світила. Тепер, коли відкрито реліктове електромагнітне випромінювання, підтверджено, що це дійсно так. Реліктове випромінювання виникло на кілька мільярдів років раніше, ніж утворилися зорі та їх скупчення – галактики. Тому, священні книги світових релігій були і залишаються бездонним колодязем, з якого черпають мудрість мільйони віруючих

Стосовно досвіду наводимо вислів Леонардо да Вінчі: «Знання, не породжені досвідом, матір'ю всякої вірогідності, марні й повні помилок».

Завдяки знанням вічних істин, вірі і життєвому досвіду через усвідомлене розуміння і підсвідому інтуїцію, інформація здатна пертворюватися на мудрість.

За сучасними визначеннями, мудрість – одна з властивостей розуму, яка характеризується здатністю доречно застосовувати глибокі знання, враховуючи конкретну ситуацію, знаходити способи вирішення проблем, спираючись на запозичений і свій власний (життєвий і підсвідомий) досвід.

У християнстві мудрість вважається одним із дарів Святого Духа. Мудрість як одна із чеснот шляхетної побожної людини фігурує у

всіх стародавніх філософських та релігійних джерелах, а приказки, притчі і афоризми в наш час стали квінтесенцією народної мудрості.

Щоб мудрість перетворилася у креативність необхідні ще дві умови, які фігурують у вигляді складових дерева креативності: бажання (мотивація) і можливості.

Справа в тому, що креативність (лат. creatio – створення) – творча, новаторська діяльність, новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять у структуру обдарованості як незалежний фактор. Раніше науковці використовували термін «творчі здібності», однак пізніше він почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative).<sup>8</sup>

Креатив (англ. creative) – поняття, що характеризує продукт діяльності людини, створеної способом, що відрізняється від аналогічних, новизною підходу, творчим рішенням. Як правило продукт творчої діяльності називають новомодним іншомовним запозиченням для епатажу, привертання уваги, кращого сприйняття і запам'ятовування. Дехто розуміє під креативом творчість, поставлену на потік, творчість, здатну приносити багатство, владу і славу.

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації креативність є невід'ємною рисою конкурентоздатної особистості. Успішність конкурентоздатної особистості проявляється, насамперед через високопрофесійну діяльність, в основі якої лежить не стільки діяльнісний аспект, скільки комунікативний. Тобто, не лише те, що ми створюємо, і якої воно якості, а головним чином те, як ми спілкуємося. Як видаємо дійсне за бажане і навпаки. Інтегральною характеристикою конкурентоздатної особистості є інтелектуальна спритність, яка являє собою гармонійне поєднання трьох взаємопов'язаних особистісних якостей: емоційної, поведінкової та інтелектуальної гнучкостей [9; 16].

До засобів формування конкурентоздатної особистості можна віднести новітні маркетингові способи презентації (оприлюднення та реклами) об'єктів інтелектуальної власності у світовій інформаційній мережі Інтернет.<sup>9, 10</sup>

Інтернет-маркетинг (англ. internet-marketing) — практика використання різних аспектів традиційного та інноваційного



маркетингу в Інтернеті, які стосуються основних елементів маркетинг-мікса: ціна, продукт, місце продаж та просування [11; 16].

Основна мета – отримання максимального ефекту від потенціальної аудиторії сайту [11; 16].

Звісно, для цього необхідний перехід особистісної та професійної самосвідомості на вищий щабель, щабель конкурентоздатної особистості, базовими характеристиками якої, є компетентність та інтелектуальна гнучкість. Розвиток конкурентоздатної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організовувати, планувати і реалізувати свою діяльність у мінливих, динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення рутинних проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях з правильною оцінкою ймовірних ризиків [7; 11; 16].

У конкурентоздатної особистості розвинуті рефлексія з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатність організовувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях. Конкурентоздатна особистість яка має новий стиль мислення, нетрадиційні підходи до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

Перехід особистісної самосвідомості на вищий рівень є обов'язковою умовою розвитку, який проте не вичерпує всіх складових такого розвитку. Психологічним фундаментом розвитку особистості професіонала у будь-якій області людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість. Вони є формою прояву творчого потенціалу людини і формою прояву спрямованості її думок, відношення до різних соціальних цінностей (моральних, цивільних, художніх), її відношення до себе і до інших людей. Високий рівень розвитку інтегральних характеристик особи сприяє позитивному іміджу людини, що впливає на стосунки з людьми і на ефективність спільної роботи [11].

Важливою інтегральною характеристикою конкурентоздатної особи є гнучкість, як різноманітність і адекватність активності. Гнучкість – інтегральна характеристика особи, що є гармонійним поєднанням трьох взаємозв'язаних і взаємозумовлюючих

особистісних якостей: емоційній, поведінковій, інтелектуальній гнучкості.

Протилежною гнучкості характеристикою особистості є ригідність, яка охоплює також когнітивну, емоційну і поведінкову сфери особи.

Ригідність у когнітивній сфері (інтелектуальна ригідність) відображає порушення здатності приймати чужу зовнішню оцінку, що приводить до труднощів усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану, мотивів і потреб [2].

Ригідність в емоційній сфері (емоційна ригідність) знижує можливість гнучкості емоційних реакцій і викликає виявлення неадекватних фіксованих емоційних реакцій, які зумовлюють психологічні механізми формування синдрому емоційного вигорання. [8-10]. Ригідність у поведінковій сфері (поведінкова ригідність) зумовлює функціонування дуже обмеженої кількості стереотипів поведінки, неадекватне застосування наявного арсеналу поведінкових стратегій і відмову від розширення їх кількості за рахунок нових [2].

Ось чому проблема гнучкості, передусім емоційної, є однією з найважливіших у розвитку конкурентоздатної особистості. Її в психології представлено у рамках різних теорій. Під емоційною гнучкістю розуміють оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості.

Емоційна гнучкість дуже тісно пов'язана з гнучкістю поведінковою, під якою розуміють здатність людини відмовлятися від поведінки, яка не відповідає ситуації, і робити або приймати нові оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і моральних основ життєдіяльності.

Поведінкова гнучкість – це оптимальне (гармонійне) поєднання індивідуальних ефективних (принципово значимих) патернів поведінки і різноманітних (оригінальних) способів рольової взаємодії.

Протилежні характеристики властиві ригідності поведінки, яка перешкоджає успішному освоєнню професійної діяльності і зрештою негативно впливає на психічне здоров'я особи.

**Принципи асертивності**

<i><b>Назва принципу</b></i>	<i><b>Характеристика принципу</b></i>
Відповідальність за власну поведінку	За своєю суттю асертивність – це філософія особистої відповідальності. Тобто, йдеться про те, що ми відповідальні за свою власну поведінку і не маємо права звинувачувати інших людей за їхню реакцію на нашу поведінку
Самоповага і пошана до інших людей	Основною складовою асертивності є наявність самоповаги і пошани до інших людей. Якщо ми не поважаємо себе, то хто тоді поважатиме нас?
Ефективне спілкування.	У даному випадку переважно йдеться про три наступні якості – чесність, відвертість і прямота в розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини, про вміння сказати те, що ви думаєте або відчуваєте щодо будь-якого питання, не турбуючи, не дратуючи і не провокуючи при цьому свого партнера по спілкуванню.
Демонстрація впевненості і позитивної установки	Асертивна поведінка допускає демонстрацію впевненості і позитивної установки. Упевненість в собі пов'язана з двома параметрами: самоповагою і знанням того, що ми професіонали, які добре володіють своїм ремеслом.
Уміння уважно слухати і розуміти.	Асертивність вимагає вміння уважно слухати і прагнення зрозуміти точку зору іншої людини. Усі ми вважаємо себе хорошими слухачами, але виникає питання, як часто ми, слухаючи іншу людину, переходимо від фактів до припущень, і як часто ми перебиваємо інших для того, щоб скоріше викласти свою точку зору?
Уміння вести переговори і досягати компромісу	Прагнення до досягнення робочого компромісу – дуже корисна якість. Часом виникає потреба знайти такий вихід із ситуації, що склалася, який би влаштовував усі сторони, що в ній задіяні.

У зв'язку з цим виникає необхідність серйозного і глибокого осмислення питань, пов'язаних з ригідністю поведінки як чинником деструктивної професіоналізації фахівця.

У вітчизняній і зарубіжній літературі поняття інтелектуальної гнучкості різні автори трактують неоднозначно. З одного боку, при описі інтелекту багато авторів використовують поняття гнучкості, з іншого боку, гнучкість розглядають як самостійну характеристику в дослідженнях, присвячених вивченню особи, креативності мислення тощо.

Інтелектуальна гнучкість – інваріантна особиста характеристика, структура якої полягає в оптимальному поєднанні двох груп якостей: легкості, спритності, ініціативності, оригінальності, автономності, незалежності в судженнях при ухваленні рішень з критичністю, толерантністю і плюралізмом.

У частині робіт гнучкість визначають як здатність відмовитися від наявного образу дії на користь іншого, економнішого (К. Шайє), і як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого (С. Рубеновиць, Д. Гилфорд). До поняття гнучкості відносять також швидкість переходу від свідомості до роботи підсвідомості (В. Кеттелл, В. Фостер). Під гнучкістю розуміють здатність особи адаптуватися до змін, які можуть статися несподівано (Л. Хаскелл). Таким чином, дослідники в основному вважають гнучкість феноменом, що залежить від особливостей ситуації, відмовляючись вивчати його психологічні механізми [7].

Інтелектуальна гнучкість або гнучкість мислення проявляється в доцільному варіюванні способами дії, у швидкій перебудові вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, у подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови створюваних в уяві образів і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання.

Одним з проявів інтелектуальної гнучкості є асертивність, принципи якої наведено у таблиці 1.

Асертивність (англ. *assertion*) – здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини. Асертивність дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною [1].

У звичайному житті модель поведінки більшості людей тяжіє до однієї з двох крайнощів: пасивності або агресії. У першому випадку людиною, яка добровільно приймає на собі роль жертви, розвиває невпевненість у собі, страх перед лицем змін або, навпаки, побоювання втратити те, що вже нажите. У другому – явне або завуальоване бажання маніпулювати тими, що оточують, підпорядковувати їх своїм інтересам [1].

Агресор керується принципом «ти мені винен, тому що я сильніший», жертва – «ти мені винен, тому що я слабкий, а слабких потрібно підтримувати» [1].

На відміну від цих двох досить поширених типів комунікації, асертивна поведінка спирається на кардинально інший принцип: «я тобі нічого не винен, і ти мені нічого не винен, ми – партнери».

Інтелектуальна гнучкість, поєднуючись з емоційною і поведінковою гнучкістю, утворює особисто значиму констеляцію – інтегральну характеристику конкурентоздатної особи, що обумовлює здатність до розумного ризику а також адекватність і ефективність проявів особи в діяльності і спілкуванні.

Будь-яку нашу діяльність спрямовують ментальні моделі – це загальні ідеї, які формують наші думки і дії, а також уявлення про бажані результати, крім того це переконання і вірування, на які ми орієнтуємося в житті. Ментальні моделі направляють наші дії і дають нам відчуття стабільності. Ми нестримно відстоюємо свої позиції і переконання, і сприймаємо через них світ. Але, оцінюючи ці моделі за критеріями, наскільки вони сприяють досягненню людиною своїх цілей і допомагають адаптуватися до змін, можна виділити продуктивні і непродуктивні ментальні моделі [2; 7].

Якщо модель призводить до феномену «вибіркової успішності» – коли в одних ситуаціях ми успішні, а в інших – неуспішні, то це свідчить про те, що вона непродуктивна.

До непродуктивних ментальних моделей відносяться шаблони, стереотипи і ментальні конструкти.

Шаблон – тверде переконання відносно певного явища

Стереотип – постійно використовувана модель мислення

Ментальний конструкт – набір переконань, на основі набутого раніше досвіду [2; 7].

Шаблон являє собою неусвідомлюване переконання відносно певного явища, раціонально пояснити причини якого людина не в

силі. Наприклад, «щоб бути здоровим, слід харчуватися три рази в день». Їх позитивною стороною є те, що вони підказують нам як поводитися в певній ситуації, легко виконати звичну діяльність, але при цьому, сильно спрощують навколишній світ [2; 7].

Стереотип – це одноманітна, повторювана модель мислення або поведінки, наше сприйняття й інтерпретація інформації при розпізнаванні і пізнаванні навколишнього світу, що ґрунтується на попередньому життєвому досвіді. За своєю суттю, це «соціальний рефлекс». Наприклад, «у банках небезпечно тримати гроші, тому що якщо банк прогорить – ніхто гроші не поверне» [2; 7].

Як можуть впливати стереотипи на ухвалення рішень керівником?

Він може робити вибірковий аналіз інформації, брати до уваги тільки ті факти, які підтверджують його мету, ігноруючи ті, які їй суперечать.

По відношенню до персоналу, керівник може займатися навішуванням «ярликів» на співробітників.

Коли йдеться про «ментальні конструкти», мають на увазі під цим поняттям сукупність переконань людини, що базуються на набутому раніше позитивному або негативному досвіді, і які направляють його дії в певних ситуаціях. В управлінні бізнесом це може проявлятися у вигляді установок «усе треба робити самому, якщо хочеш отримати гідний результат». Як ми можемо змінити наші ментальні моделі?

Спершу необхідно навчитися їх розпізнавати. Якщо ви можете визначити, що в цій ситуації ви діяли за шаблоном або стереотипом, це вже половина успіху.

Далі слід їх переоцінити, тобто проаналізувавши, зрозуміти, ця модель продуктивна чи ні. Якщо ви визначаєте її як непродуктивну, її необхідно замінити.

Крім того, необхідно усвідомлено розвивати багатоваріабельність рішення кожної задачі або ситуації і поступово можна вийти на рівень системного мислення, щоб відстежувати і розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Зміна ментальних конструктів призводить до зміни моделей поведінки із дезадаптивної на адаптивну.

Адаптивна модель поведінки дозволяє домагатися необхідних цілей з урахуванням власних інтересів, особливостей ситуації і задіяних у ній людей за мінімальних затрат коштів і часу [2; 7].

Деадаптивна, – навпаки, не надає такої можливості, або цілі досягаються з порушенням власних інтересів, ігноруванням ситуації та інтересів оточуючих та занадто дорогою ціною [2; 7].

Адаптивна поведінкова гнучкість дає можливість вибрати одну з п'яти моделей поведінки: спонтанну, пасивну, наполегливу, агресивну й адекватну залежно від ситуації:

При спонтанній поведінці людина легко виражає свої почуття і бажання, звільняючи себе від умовностей і дістаючи можливість бути самим собою. Така модель поведінки може сприяти появі нових нестандартних ідей і рішень, виступати надихаючим засобом, дозволяти «розрядити» ситуацію і зняти напругу, а також у разі його прояву у керівника скоротити дистанцію між ним і підлеглими [2; 7].

Пасивна поведінка, як готовність підкорятися зовнішнім обставинам і відсутність будь-яких вольових дій, в окремих ситуаціях може бути використана в якості тактичного ходу або вичікувальної позиції.

Агресивна поведінка може бути ефективною в ситуаціях, коли назріває криза і необхідно взяти контроль у свої руки і досягти результату в мінімальні терміни. Крім того, керівник має бути абсолютно впевненим, що пропонуваній ним варіант рішення є єдино вірним у ситуації, що склалася [2; 7].

Наполеглива поведінка проявляється в наполегливому досягненні свідомо поставленої мети і відстоюванні своєї позиції, поєднаної з адекватною аргументацією. Така поведінка ефективна в ситуаціях, коли керівник чітко уявляє свою мету і знає оптимальний спосіб її досягнення. В окремих ситуаціях надмірна наполегливість може переходити в упертість або сприйматися як агресивність [2; 7].

Адекватна поведінка сприяє самостійному рішенням своїх проблем за допомогою оптимального способу міжособистісної взаємодії, дозволяє гнучко вибрати потрібну форму поведінки, згідно людям і обставинам, в яких діє керівник. Ця модель поведінки дає змогу отримувати велику віддачу від спілкування з людьми, необхідну підтримку від колег і вибудовувати продуктивні взаємовідносини в колективі, а також сприяє зміцненню авторитету [2; 7].

Проявами дезадаптивного негнучкої поведінки можуть бути завзятість, опір, затягування, перфекціонізм, фіксація, незадоволення тощо.

Надмірна завзятість може проявлятися у ситуації, коли ми продовжуємо роботу над тим, що втратило вже свою актуальність. Наприклад, під час підготовки до переговорів ви продумали набір аргументів для переконання опонента. Під час переговорів, після озвучених деяких аргументів, ваш опонент погодився з вами, проте ви продовжуєте викладати свої аргументи далі, коли в них вже немає необхідності.

Неадекватний перфекціонізм – це прагнення вкладати в досягнення мети більше зусиль, ніж треба. Для вирішення кожного із завдань, які перед нами ставить життя, необхідна певна кількість роботи. Якщо ми робимо занадто мало, то не досягаємо мети. Якщо ж робимо надто багато – розтрачуємо наші ресурси даремно [2; 7].

Фіксація на чомусь – це зависання на шляху до мети, воно заблоковане нашою залежністю від будь-якого зовнішнього чинника. Замість того щоб звернутися до інших справ, ми залишаємося в підвішеному стані і знову і знову повертаємося до роботи над одним і тим же проектом.

Спротив – це небажання або відсутність здатності відмовитися від свого попередньої позиції і дій у ситуаціях, коли обставини вимагають кардинальної зміни курсу.

Успішність конкурентоздатної особистості проявляється, насамперед через високопрофесійну діяльність, в основі якої лежить не стільки діяльнісний аспект, як комунікативний.

Інтегральною характеристикою конкурентоздатної особистості є інтелектуальна спритність, яка являє собою гармонійне поєднання трьох взаємопов'язаних особистісних якостей: емоційної, поведінкової та інтелектуальної (когнітивної) гнучкостей

Завдяки цим якостям Білл Гейтс заробив свій перший мільярд у 33 роки [5; 13]

Завершуючи розгляд креативності, девіантності і перфекціонізму в структурі ментальності конкурентоздатної особистості, нагадуємо, що жодна державна установа, комерційна компанія, заклад освіти, медична клініка, науково-дослідна лабораторія чи інша соціальна інституція не можуть існувати, якщо там будуть працювати лише перфекціоністи. Такі установи неминуче будуть зруйновані



внутрішніми конфліктами. За правилом Парето, щоб установа успішно функціонувала на 20% перфексionістів, які виконують 80% роботи, повинно припадати 80% пофігістів, які виконують решту – 20% роботи.

Стосовно контингенту студентів закладів вищої освіти, то навіть за найсприятливішої демографічної ситуації, питома вага (частка) обдарованих, талановитих, геніальних девіантів і перфексionістів за правилом Парето не може перевищувати 20%. Решту 80% студентів вишів складають гармонійно розвинені особистості, які навіть не знаючи про існування правила Парето, правильно зорієнтувалися, що для того, щоб стати успішним і конкурентоздатним, досить засвоїти 80% з того, що пропонують викладачі і навчальні програми, затративши на це лише 20% зусиль і часу.

Такі студенти мають широкий кругозір, сформований науковий світогляд, володіють інтелектуальною гнучкістю, легко адаптуються до будь-якої ситуації, завжди зберігають здоровий глузд, не переймаються політикою, мають гарний апетит, добре здоров'я і відмінне почуття гумору. Вони зрозуміли, що вища освіта і набута професія не є сенсом життя, а лише засобом його матеріального забезпечення.

Для переконливості ще раз пошлемося на Білла Гейтса, який свого часу залишив коледж, щоб розпочати власний бізнес: *«Коли я навчався в коледжі, мій приятель вчасно здав всі заліки й іспити, а я – ні. Зараз я – власник компанії «Майкрософт», а він працює в мене інженером»* [16].

Усвідомлення власних і тих, що панують у суспільстві, ментальних і поведінкових моделей призводить до розуміння того, що обмежує нас в досягненні більш високих цілей і заважає побачити нові можливості в умовах реальності, що постійно змінюється.

Щодо конкурентоздатності на міжнародному рівні, то на сьогодні в умовах постіндустріальної епохи розвитку людства загальне правило наступне: «Якщо чиновник, менеджер, управлінець, держслужбовець, бюрократ отримує винагороду від суспільства більшу, ніж творець, інженер, конструктор, дизайнер, лікар і вчитель, система неконкурентоздатна за визначенням, суспільство сповзає у прірву, а держава перетворюється в об'єкт чужоземного визискування, в колонію».

### **Література**

1. Асертивність. Вікіпедія. [on line] URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Асертивність>.
2. Василенко Инесса. Персональная гибкость руководителя. [on line]. URL: <http://4izmerenie.com/masterskaya/flexibility>
3. Девтеров І., 2011. Інтермен як нова особистість. Вища освіта. №9. С. 83-92.
4. Знання. Вікіцитати. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://uk.wikiquote.org/wiki>
5. Знання. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
6. Зорина Валерия. Запмски Дикой Хозяйки. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.wild-mistress.ru/wm/wm.nsf/publicall/2008-05-07-208301.html>
7. Интеллектуальная гибкость. [on line]. URL: <http://banauka.ru/903.html>
8. Интернет-маркетинг. Википедия. [on line]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Интернет-маркетинг](https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-маркетинг)
9. Креативність. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikiquote.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>
10. Маркетинг інтелектуального продукту. [on line]. URL: [http://bizbook.online/book-marketing /marketing-intellektualnogo-produkta.html](http://bizbook.online/book-marketing/marketing-intellektualnogo-produkta.html)
11. Митина Л.М., 2002. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модекс, 56 с.
12. Свиридчук В. В. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медсестринства на засадах технологічного підходу. Дис. ... канд. пед. наук за спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир. 2018. 347 с.
13. Свиридчук В.З., Свиридчук В.В., 2017. Дерево креативності як ієрархічна модель професійної підготовки конкурентоздатного фахівця. Розділ монографії «Професійна підготовка фахівців: креативний підхід». С. 144-159.

14. Серебрянникова Ю. А. Феномен перфекционизма в обыденной жизни. [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://www.b17.ru/article/perfekcionizm\\_v\\_obydennoy\\_zhizni](https://www.b17.ru/article/perfekcionizm_v_obydennoy_zhizni)

15. Соціальна девіація. Вікіпедія. [Електронний ресурс] Режим доступу:

[https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D0%B2%D1%96%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F\\_\(%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D0%B2%D1%96%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_(%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F))

16. Shovkaliuk, V., 2017. Innovation activity in Ukraine: state, problems and legal framework improving perspectives. Science, Technologies, Innovations. № 1. P. 62-67.

17. Svyrydiuk Volodymyr. Prospective approaches to forming of communicative competence of students of master's degree in nursing. /In monograph “The research challenges in nursing practice” –Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszuw, 2017. p. 9-20.

**Косигіна О.В.**

**РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Концепція «Нової української школи» (НУШ) передбачає перезавантаження української шкільної освіти. Оновлення існуючого алгоритму професійної превентивної та розвивальної діяльності охоплює: модернізацію методології взаємодії з учнями, батьками, колегами, керівництвом освітнього закладу; зміну акцентів та пріоритетів з процесу на результат; використання інноваційних методів і сучасних методик практичної психології, педагогіки, соціальної роботи. Одним із важливих пріоритетів ефективної взаємодії в НУШ є створення психологічно безпечного простору шляхом розвитку навичок адекватної поведінки у стресогенних, небезпечних та кризових ситуаціях, виховання почуття честі та гідності особистості, сприяння асертивній поведінці, профілактика булінгу, мобінгу, здійснення якісного психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу.

Нестабільна соціально-економічна ситуація в країні накладає свій відбиток в освіті, що в свою чергу відображається в загальному соціально-психологічному дискомфорті педагогічних працівників, проявляється в емоційному вигоранні, втраті професійної ідентичності, відчуженості, агресії та інших деструктивних змінах професійного розвитку особистості. Деформації розвиваються під впливом умов і характеру професійної діяльності, які здійснюють негативний вплив на розвиток особистості, продуктивність діяльності, психосоматичне здоров'я педагогів.

Інтерперсональна взаємодія студентів/слухачів та викладачів у системі післядипломної освіти має свою специфіку, оскільки це, насамперед, взаємодія дорослих людей, пов'язаних спільною метою – формуванням професійної компетентності та особистісним розвитком кожного фахівця у процесі його перекваліфікації та докваліфікації. Інтерперсональна взаємодія у системі післядипломної освіти є

різновидом міжособистісної взаємодії загалом, що активно вивчається соціально-гуманітарними науками.

Андрагогічна модель вищої школи передбачає врахування особистісного досвіду того, хто навчається: він бере незрівнянно більш активну участь у проектуванні процесу навчання.

Доросла людина, що навчається, зазвичай негайно застосовує набуті знання, на відміну від учня, що перебуває в підлітковому чи юнацькому віці. У процесі навчання дорослого, в ході педагогічної взаємодії відбувається планування навчального процесу, визначення його пріоритетних цілей, окреслення потреб студента /слухача в отриманні нових знань.

Науковці пропонують різноманітні класифікації інтерперсональної взаємодії, виходячи з різних критеріїв типології:

- 1) за кількістю суб'єктів взаємодії – діадні, індивідуально-групові, групові взаємодії;
- 2) за рівнем організації та підготовленості – організовані та стихійні; усвідомлені й неусвідомлені;
- 3) за типом обміну – інтелектуальні (когнітивні), емоційно-почуттєві, вольові;
- 4) за тривалістю – тривалі й короткотермінові;
- 5) за характером взаємодії – одно- та двобічні, солідарні та антагоністичні.

На основі аналізу наукових джерел [2; 4; 5] можемо зазначити, що інтерперсональна взаємодія у системі післядипломної освіти – це переважно взаємодія в діаді «студент/слухач ↔ викладач», яка є організацією спільної діяльності цих суб'єктів у процесі досягнення спільної мети. Виходячи з представленої вище типології, інтерперсональна взаємодія у системі післядипломної освіти може бути інтерпретована стосовно її змісту (табл. 1).

На прикладному характері процесу навчання дорослих наголошують науковці О. Вилегжаніна та М. Бавтрушева, які стверджують, що дорослі, які навчаються (студенти або слухачі курсів підвищення кваліфікації), на відміну від учнів закладів середньої освіти:

- мають знати, для чого їм потрібні ті чи інші знання;
- повинні мати певний обсяг досвіду (особистого, професійного, комунікативного) в обраній галузі знання; процес навчання має стати інструментом вирішення їхніх пізнавальних та професійних проблем;

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

– результат процесу навчання має знайти швидке практичне застосування у професійній діяльності та розвитку особистості дорослого [8].

*Таблиця 1.*

Види та зміст інтерперсональної взаємодії  
у системі післядипломної освіти

<i>Вид інтерперсональної взаємодії</i>	<i>Зміст інтерперсональної взаємодії</i>
Діадна	Виникає у безпосередньому спілкуванні чи інших видах взаємодії студента/слухача й викладача у системі післядипломної освіти
Індивідуально-групова	Реалізується у взаємодії викладача з групою студентів\слухачів у системі післядипломної освіти
Групова	Здійснюється у взаємодії студентів/слухачів та науково-педагогічного колективу інститутів (центрів) післядипломної освіти
Одно- чи двобічна	Реалізується у вигляді монологічного (діалогічного) типу інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти
Солідарна	Здійснюється як тип взаємодії, що не передбачає конфліктних ситуацій чи стійких суперечностей у позиціях суб'єктів інтерперсональної взаємодії
Антагоністична	Виникає як взаємодія, що може перейти у фрагментарний чи стійкий конфлікт суб'єктів взаємодії у системі післядипломної освіти
Організована	Означає переважну більшість реалізованих у процесі навчання інтерперсональних взаємодій учасників освітнього процесу в системі післядипломної освіти
Стихійна	Виникає у процесі стихійних комунікацій суб'єктів освітнього процесу в інститутах (центрах) післядипломної освіти як між студентами/слухачами, так і на індивідуально-груповому та груповому рівні

### *РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

---

У свою чергу, викладачі вищої школи, усвідомлюючи специфічні завдання і зміст своєї професійної діяльності, мають тенденцію до швидкого психоемоційного вигорання, психічного та фізичного виснаження, появи у них широкого спектру психосоматичних проблем.

Професія, її вплив на особистість завжди корелюють з особистісними особливостями людини; через професію відбувається особистісне включення в систему професійних комунікацій, що створює проблеми професійної взаємодії.

Професійне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається і на здоров'ї всіх інших учасників процесу міжособистісної взаємодії, на результатах усієї освітньої діяльності. Нездоровий педагог не зможе позитивно впливати на підвищення мотивації студентів/слухачів до якісного навчання та підвищення кваліфікаційного рівня, забезпечити необхідний рівень уваги, особистісний підхід, ситуацію успіху. Він не зможе займатися і розвитком здоров'язбережувальної компетентності у студентів/слухачів. Отже, прояви синдрому професійного згорання, педагогічних криз, деформації особистості педагога, неблагополуччя у психологічному стані, психічному здоров'ї, хроніфікація патологічного процесу на соматичному рівні безпосередньо впливають і на створення позитивного психологічного клімату в процесі освітньої міжособистісної взаємодії. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я викладача повинна бути однією із пріоритетних у сфері його життєвих і фахових інтересів, а психопрофілактичні програми, спрямовані на попередження професійних деформацій, мають набути широкого використання в контексті діяльності психологічних служб закладів вищої освіти.

До основних суб'єктивних ознак сприятливого для якісної міжособистісної взаємодії соціально-психологічного клімату в закладі освіти належать: можливість для членів колективу вільно висловлювати власні думки під час обговорення питань; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати відповідальні для колективу рішення; достатня інформованість для членів колективу про його завдання та стан справ під час їхнього виконання; задоволеність належністю до колективу; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом.

Як свідчить практика, реальне життя будь-якої організації – це комплексне поєднання службових, організаційно-управлінських та міжособистісних стосунків. Члени педагогічного колективу, з притаманними їм психологічними особливостями, особистими пристрастями та інтересами, власною мотивацією впливають на якість та характер загального психологічного клімату. Через те виникає необхідність наукового аналізу психологічної атмосфери, з метою своєчасної профілактики та корекції негативних явищ у колективі педагогів. Серед таких явищ досить активно може розповсюджуватися і мобінг [4]. Нажаль, випадки мобінгу здатні поставити під загрозу виконання професійних завдань, що стоять перед конкретним педагогічним колективом, негативно вплинути на психосоматичне здоров'я його членів.

Отже, проведення ефективної роботи щодо вивчення мобінгу у педагогічному колективі потребує здійснення глибинного аналізу цього соціально-психологічного явища. Цілком очевидним є те, що превентивний зміст діяльності керівника закладу вищої освіти вимагає відповідних знань, умінь та навичок; глибинне вивчення ситуації конфлікту дозволяє керівникові отримати уточнення цілей та завдань щодо оздоровлення психологічного клімату, з'ясування причин та обставин виникнення мобінгу, здійснити аналіз результатів вивчення мобінгу, підбір оптимальних варіантів подолання мобінгу серед підлеглих. Результати нашого вивчення цієї проблеми свідчать про те, що основними завданнями керівника при діагностиці мобінгу серед підлеглих мають бути:

1. Вивчення соціально-психологічного клімату конкретного підрозділу.
2. Виявлення ініціаторів мобінгу.
3. Виявлення жертви мобінгу.
4. Виявлення пасивних (вимушених) учасників мобінгу.
5. Виявлення психологічних, соціально-економічних передумов виникнення мобінгу у підрозділі.
6. Вивчення наслідків мобінгу для його ініціатора та жертви.

Практика свідчить, що керівник підрозділу має можливість отримати інформацію про мобінг різними шляхами:

- до нього може звернутися безпосередньо жертва мобінгу;
- його можуть проінформувати молодші керівники або інші підлеглі;



- його можуть проінформувати родичі жертви мобінгу;
- він може бути свідком мобінгу особисто.

Отримавши необхідну інформацію про зміст процесу мобінгу, керівник повинен без зволікань реалізувати ряд заходів щодо його подолання. З цією метою нами пропонується програма психологічної діагностики та подолання керівником закладу вищої освіти випадків мобінгу серед викладачів. У даному випадку необхідно застосувати системний підхід, при якому діяльність керівника підрозділу має бути присвячена досягненню конкретної мети – виявленню та подоланню процесу мобінгу серед підлеглих. Зважаючи на аналіз наукових джерел [2; 5], досягнення такої мети тісно пов'язано з вирішенням низки завдань, зокрема:

- вивчення морально-психологічного клімату у педагогічному колективі;
- діагностика міжособистісних стосунків між членами підрозділу;
- виявлення суб'єктів та об'єктів мобінгу та стратегій їх поведінки;
- подолання явища мобінгу;
- зміцнення почуття відповідальності членів колективу за морально-психологічний клімат у підрозділі.

При розробці програми, ми враховували те, що вона повинна відображати всі аспекти роботи щодо виявлення та подолання мобінгу у колективі. Отже програма має відображати сукупність методів (способів) діагностики та подолання керівником мобінгу серед підлеглих. Наше дослідження свідчить про те, що превентивна функція в управлінській діяльності керівника підрозділу реалізується через постійний збір, аналіз фактів деструктивної взаємодії, об'єктивне оцінювання морально-психологічного клімату підрозділів та своєчасне проведення заходів щодо усунення проблем у міжособистісних стосунках науково-педагогічних працівників; здійснення комплексної психологічної діагностики та корекції функціональних порушень у психологічному здоров'ї членів колективу.

На психологічному кліматі колективу в закладі вищої освіти позначаються також взаємини співробітників з тими, на кого вони самі впливають за характером своїх професійних обов'язків. Задоволеність педагогів стосунками зі студентами/слухачами

набуває зараз великого значення у зв'язку з демократизацією та гуманізацією освітнього процесу. Постійна якісна взаємодія «викладач – студент» – одна з найважливіших умов у роботі, базова мотивація до вдосконалення педагогічної майстерності, творчості.

А позитивні стосунки зі студентами можуть стати (на певному етапі) компенсуючим фактором, який допомагає педагогу пережити такі негативні обставини, як складні взаємини з колегами та керівництвом, недостатня оплата праці, несприятливі життєві обставини. Професійна психологічна служба в освітньому закладі має стати центральним структурним підрозділом, що сприятиме збереженню й зміцненню соматичного, психічного здоров'я кожного члена колективу, профілактиці формування у них синдрому професійного вигорання, психологічному супроводу педагога в ситуації життєвої чи професійної кризи, покращенню соціально-психологічного клімату в колективі закладу вищої освіти.

Серед рекомендацій працівникам психологічної служби щодо покращення психологічного мікроклімату можна зазначити наступні:

- Проводити систематично соціометричне чи референтометричне дослідження для аналізу стану мікроклімату колективу з метою виявлення «вогнища» проблеми.

- Проводити діагностику синдрому емоційного вигорання та інформувати педагогів щодо прийомів уникнення професійного виснаження.

- Надавати систематично психологічну допомогу членам колективу (за запитом) щодо саморегуляції психічних процесів шляхом аутогенного тренування, індивідуальної та групової психокорекції.

- Проводити тренінгові заняття з особистісного розвитку.

- Організувати цикл тренінгових занять з розвитку психологічної культури педагогів.

- На початку навчального року проводити заняття з психологічної адаптації (з метою прискорення темпу включення педагогів та студентів в освітній процес).

- Виявляти співробітників, які впливають на погіршення мікроклімату та індивідуально працювати з ними над розвитком організаційної єдності, психологічної згуртованості в колективі, здатності до самоуправління, підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності.

– Організувати проведення інтегрованих та бінарних заходів, семінарів, тренінгів, що сприятиме підвищенню ефективності взаємодії між членами педагогічного колективу.

– Керуватися справедливими універсальними вимогами до всіх учасників освітнього процесу.

У кожному трудовому колективі можна діагностувати наявну складну багатокомпонентну структуру, що включає як посадові, так й особисті відносини. Але, серед різноманітних факторів, що впливають на соціально-психологічний мікроклімат, найбільший емоційний вплив (позитивний чи негативний) здатні спричиняти міжособистісні стосунки в колективі. Особливість педагогічної праці полягає в тому, що індивідуальні знання, зусилля й досвід дають ефективний результат лише за умови їх узгодження з діями всього педагогічного колективу, підтримки керівними органами, спрямування на досягнення єдиної мети. Колектив з високим рівнем моральної та педагогічної культури (особистої та колективної) працює злагоджено, досягаючи високих результатів, створюючи сприятливі умови для особистісного розвитку кожного науково-педагогічного працівника, збереження ним психосоматичного здоров'я, створюючи високу мотивацію для творчості, якісної взаємодії.

Професійна деформація педагога являє собою процес поступового формування негативних змін у сталій структурі діяльності й особистості, що позначається на продуктивності праці, якості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу [5], відчутті комфорту, стані суб'єктивної задоволеності власним життям, почутті психологічної безпеки в умовах співпраці всіх учасників освітньої взаємодії.

На думку Р.М. Грановської, професійні деформації проявляються через стереотипні дії. Слід зазначити, що на початку професійної діяльності розвиток стереотипних дій корисний, тому що вони сприяють покращенню первинного адаптаційного періоду. Але з часом стереотипії починають гальмувати професійний розвиток педагога, оскільки набувають домінуючий характер у діяльності викладача. Сприйняття ситуацій стає спрощеним, виникає самовпененість в непогрішності засвоєних педагогічних методів і власних можливостей, що призводить до звуження обсягу

професійного мислення, експлуатації одноманітних поведінкових алгоритмів.

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми розвитку професійних деформацій у педагогів та їх специфіки в умовах вищої школи, результати експериментального дослідження надають можливість стверджувати, що запропоновані науковцями педагогічні умови, визначений інструментарій та комплексна програма профілактичної роботи можуть у подальшому бути використані в роботі психологів у вишах, Центрів практичної психології Інститутів післядипломної освіти, у професійній діяльності викладачів вищої школи та системи післядипломної освіти.

Проблема попередження професійних деформацій привертала постійну увагу науковців і практиків: психологів, лікарів, філософів. У контексті нашого дослідження важливе значення мають положення та висновки вітчизняних і зарубіжних науковців щодо виявлення головних чинників, що сприяють розвитку професійних деформацій у педагогів (об'єктивних, суб'єктивних та об'єктивно-суб'єктивних).

Сучасні науковці В.С. Агапов, В.Г. Безносков, М.В. Борисова Т.А. Желлагіна, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, Н.Ю. Сінягіна виділяють наступні типи професійної деформації особистості педагога:

а) *загальнопедагогічні деформації* (характеризуються типовими змінами особистості у всіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю);

б) *типологічні деформації* (викликані злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функцій педагогічної діяльності у поведінкові комплекси);

в) *специфічні деформації особистості педагога* (обумовлені специфікою викладання навчальних дисциплін);

г) *індивідуальні деформації* (визначаються змінами, що відбуваються з підструктурами особистості і ззовні не пов'язані з процесом педагогічної діяльності; коли відбувається розвиток якостей, що не мають безпосереднього відношення до педагогічної професії).

Посилаючись на дослідження сучасних науковців щодо проблеми формування та розвитку професійних деформацій [1, 6, 8], проаналізуємо домінуючі типи професійних деформацій у науково-педагогічних працівників.

Диференціюємо їх у певні групи:

– *Професійно зумовлені акцентуації:*

✓ **авторитарність педагога** (виявляється в централізації всього освітнього процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні при комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу переважно розпоряджень, рекомендацій, указівок. Характеризується також зниженням здатності педагога до рефлексії – самоаналізу і самоконтролю, до емпатії);

✓ **демонстративність** (виявляється в емоційно забарвленій поведінці, яскравому бажанні подобатися оточуючим, прагненні бути в центрі уваги, вимагати до себе підвищеної прихильності з боку колег, керівництва, студентів та слухачів. Коли така демонстративність педагога починає визначати загальний стиль його поведінки, це призводить до зниження якості професійної діяльності, стає засобом некритичного самоствердження);

✓ **дидактичність** (виявляється в прагненні педагога пропонувати студентам (слухачам) «істини в останній інстанції» замість пропозиції моделювати ситуацію, аналізувати, проектувати, критично осмислювати те, що відбувається; а у виховній роботі – в моралізаторстві та повчаннях, інтолерантному спілкуванні та лінійному сприйнятті дійсності. Таким чином, у педагога формується схильність до спрощення проблем, застосування вже відомих прийомів без урахування всієї складності педагогічної ситуації);

✓ **догматизм** (виявляється в ігноруванні досягнень сучасної психолого-педагогічної науки і практики, зневажливого ставленні до інновацій, до можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, у проявах неадекватно завищеної самооцінки і рівня домагань. Із зростанням років роботи в професії догматизм може сприяти і зниженню загального інтелекту особистості);

✓ **домінантність** (може бути зумовлена виконанням педагогом владних функцій і суб'єктивного почуття необмеженого права вимагати, карати, оцінювати, контролювати, що є виявом необхідності особистості із порушеною самоідентифікацією задовольняти свою потребу у самоствердженні за рахунок інших (студентів, колег, нижчих за статусом);

✓ **педагогічна агресія** (виявляється у ворожому ставленні до недбайливих і невстигаючих студентів, у прихильності до

«каральних» педагогічних впливів та у вимозі абсолютного підпорядкування викладачеві);

✓ **рольовий експансіонізм** (виявляється в тотальній заглибленості в професію (її формальні ознаки), фіксації на власних педагогічних проблемах і труднощах, у нездатності зрозуміти іншу людину, у перевазі звинувачувальній та повчальної риторики, безапеляційних суджень. Такий вид деформації поширюється на рольову поведінку особистості і за межами освітньої установи).

– *Професійна некомпетентність:*

✓ **інформаційна пасивність педагога** (виявляється в небажанні вдосконалювати добре засвоєні, але з часом – неактуальні – навички, методи роботи);

✓ **педагогічний догматизм** (виникає внаслідок частого повтору одних і тих самих ситуацій, типової інформації в контексті навчальної дисципліни, яку викладає педагог, небажання та неготовності підвищувати свою інформаційну компетентність і культуру, ігнорування необхідності перманентної самоосвіти та самовдосконалення).

– *Поведінковий трансфер:*

✓ **формування рис рольової поведінки та якостей характеру у педагогів, притаманних їхнім «нерадивим» студентам** (виявляється у формі байдужості, агресивності, ворожості, грубості, емоційної лабільності);

– *Професійне відчуження:*

✓ **педагогічна індиферентність** (виявляється в емоційному вихолощенні, ігноруванні індивідуальних особливостей колег та студентів/слухачів; розвивається з роками як наслідок емоційної втоми і негативного індивідуального досвіду взаємодії (як авторитарна централізація);

✓ **соціальне лицемірство** (обумовлено закріпленням «соціальним міфом» – необхідністю виправдовувати найвищі моральні очікування суспільства щодо образу педагога, необхідністю пропагувати моральні принципи і норми поведінки; при цьому «орієнтація на соціальну бажаність» поступово перетворюється у звичку моралізаторства, нещирість почуттів і стосунків, у тотальну інконгруентність);

✓ **бюрократично зумовлена професійна безпорадність** (виявляється тоді, коли суб'єкт переконується, що ситуація, в якій

він опинився, і яка його не влаштовує, абсолютно не залежить від його поведінки, від вживаних ним зусиль цю ситуацію змінити, наслідком чого стає систематична демонстрація власної безпорадності, перекладання вирішення власних проблем на інших. Зазначена деформована поведінка педагога заміщує його загальне особистісне зростання, формування необхідних для продуктивної педагогічної діяльності компетентностей).

У Міжнародній класифікації захворювань виокремлюється специфічний стан – «стан професійного стресу», в умовах якого професіонал може отримувати певні зміни: формується синдром емоційного вигорання, виникають розлади у психічній сфері, виникають і мають тенденцію до хроніфікації соматичні захворювання, відбуваються деформації особистості. Зазначимо, що особистість у сприятливих умовах реалізується у своїй професії, відчувається захищеною та впевненою, щасливою. Проте нерідко багаторічне (більше 5-10 років) виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, синдрому «професійного вигорання». Фахівці стверджують, що часто так чи інакше професія накладає відбиток на особистість людини, змінює її поведінку в повсякденному житті. У певних випадках специфіка професійної діяльності не тільки не сприяє розвитку особистості, але й призводить до поступової її деградації, в тому числі і як фахівця, змінюючи характерні для даної професії важливі якості в протилежний бік. Якщо такі професійні зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптаційні можливості, стресостійкість, то їх варто розглядати як професійні деформації. Багаточисельні експериментальні дослідження доводять, що розвиток професійних деформацій визначається різними чинниками:

- *об'єктивними* (пов'язаними з соціально-професійним середовищем – соціально-економічною ситуацією в країні, іміджем і характером професії, освітнім середовищем);
- *суб'єктивними* (зумовленими особистісними особливостями педагога і студентів/слухачів, характером їх взаємодії);
- *об'єктивно-суб'єктивними* (що породжуються системою та характером організації освітнього процесу, якістю управління в педагогічному колективі, професійним рівнем керівників освітніх установ).

На виникнення соціально-психологічного явища «зараження» (передачу професійної деформації від одного викладача до іншого) певний вплив має системна, звична поведінка людей; закріплені в колективній свідомості, і, автоматично, у свідомості педагогів – норми і стереотипи, колективне уявлення про «правильні» способи спілкування, «бажану» поведінку всіх учасників освітнього процесу. У груповій професійній свідомості закріпилася чітко визначена вертикаль взаємодії «викладач – студент», яка унеможливорює сам процес реформування в освіті, упровадження принципів педагогіки партнерства, міжособистісного спілкування на засадах толерантності, безумовного прийняття, адекватної особистісної самоідентифікації, почуття свободи та відповідальності при прийнятті самостійного рішення та здійснення вибору в умовах поваги до себе й одночасно поваги до іншої особистості (про що свідчить і наше власне експериментальне дослідження).

Професійна деформація міцно закріпилася в існуючих університетських підручниках, в методичних посібниках, які є інформаційними моделями існуючої педагогічної системи. Крім того, слід зазначити, що ступінь вираженості професійної деформації визначається стажем роботи, змістом та спрямуванням педагогічної діяльності, індивідуально-психологічними особливостями особистості викладачів. Передумови розвитку професійних деформацій містяться вже в мотивації при виборі педагогічної професії: як в усвідомлюваних мотивах (соціальна значущість, імідж, творчий характер, матеріальні блага), так і в неусвідомлюваних (директивне спілкування, прагнення до влади, домінування, самоствердження).

Головна небезпечність формування професійних деформацій особистості полягає в тому, що вони розвиваються досить повільно, тобто – майже непомітно. Це не тільки ускладнює їх своєчасне виявлення й прийняття певних контрмір, але і створює ситуацію, коли сам педагог починає звикати до цих своїх негативних тенденцій у розвитку, а описані деформації стають часткою його особистості.

Таким чином, необхідним для успішного професійного розвитку педагога вищої школи критерієм є професійне та особистісне самозбереження, постійна рефлексія власного «Я», самоаналіз власної професійної діяльності, постійне професійне та особистісне самовдосконалення й усвідомлення того, що в певні періоди



професійної кар'єри він потребує допомоги фахівця-психолога, основним завданням якого і є психологічний супровід, фасилітація успішної професіоналізації особистості.

Головною умовою подолання професійних деформацій є самоусвідомлення проблеми, самоконтроль, емоційна стійкість, витримка й самовладання, саморегуляція, самостійність у вирішенні важливих завдань.

**Висновки.** У психологічному супроводі педагога щодо збереження і зміцнення його психосоматичного здоров'я, сприяння особистісному зростанню для практичного психолога існує велике поле діяльності: просвітницька, діагностична і психокорекційна робота з метою:

- підвищення грамотності науково-педагогічних працівників з питань збереження і зміцнення їх професійного здоров'я;
- попередження професійних деформацій (як загальнопедагогічних, так і типологічних);
- допомога у формуванні психологічного захисту від стресу, при потребі, у подоланні наслідків стресогенних, кризових та надзвичайних ситуацій, усуненні синдрому емоційного згорання;
- профілактика педагогічних криз і допомога в усуненні їх наслідків;
- допомога в усуненні невротичних, психотичних і психосоматичних розладів та залучення при необхідності відповідних вузьких спеціалістів-лікарів (з метою недопущення хроніфікації патологічних процесів);
- превентивна робота зі створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі, у співпраці з адміністрацією освітнього закладу, з метою створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Психолог, що працює у закладі вищої освіти, повинен бути теоретично обізнаний щодо проявів дезадаптаційних тенденцій у діяльності педагогів, особливостей їх проявів у освітянському середовищі, уміти розробляти комплексні психопрофілактичні програми для збереження та зміцнення професійного здоров'я педагогів, гармонізації їх внутрішнього світу. В арсеналі практичного психолога мають бути валідні та надійні методики для оцінки загального психічного стану, самопочуття особистості, для виявлення відхилень у психоемоційній сфері, схильності до емоційного

згорання, ступеня ефективності адаптаційних механізмів у ситуації стресу. Для реалізації визначених завдань фахівець може використовувати різноманітні методи роботи: як індивідуальні, так і групові бесіди та консультації, семінари за тематикою профілактики синдрому емоційного вигорання, психологічні тренінги, психотехнічні ігри; має володіти технологіями зняття психоемоційної напруги, методами психічної саморегуляції для здійснення якісного психологічного супроводу викладачів в умовах специфічної міжособистісної взаємодії у закладах вищої та післядипломної освіти.

Участь у тренінгах, виїзних семінарах, курсах підвищення кваліфікації, а відповідно і перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду (підвищення почуття відповідальності, новизна роботи) стають значущою мотивацією для подолання почуття повсякденності та емоційного вихолощення; періодична зміна характеру діяльності, використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, оновлення програми навчальної дисципліни, зміна місця проживання і роботи можуть стати ефективним засобом профілактики професійних деформацій у викладачів вищої школи. Важливого значення набуває і комплексна діяльність усієї команди професіоналів зі створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі, у тісній співпраці з адміністрацією освітнього закладу, з метою створення безпечного освітнього середовища, в якому реалізуються цілі та завдання всіх учасників міжособистісної взаємодії.

Важливою для практичного психолога є робота з молодими педагогами, у зв'язку з тим, що ризик виникнення синдрому «емоційного згорання» підвищується після 3-4 років досвіду педагогічної діяльності, а прояви професійних деформацій спостерігаються після 10-15 років роботи викладачів (науковці ідентифікують цей період як період педагогічної кризи, що супроводжується почуттям тотальної втоми, емоційного «вигорання», тривоги, самотності, втрати інтересу до професії, зневіри в себе; домінуванням негативних емоцій та переживань. Слід зазначити, що спільні зусилля – цілеспрямована діяльність психологічної служби, увага до професійного здоров'я викладачів з боку адміністрації закладу вищої освіти, піклування з боку держави і, насамперед, свідома профілактична діяльність самих педагогів – сприятимуть збереженню професійного довголіття, кар'єрному росту,

професійному та особистістому розвитку та психосоматичному здоров'ю викладача вищої школи.

Дотримуючись принципів організації освітнього процесу у системі післядипломної освіти, ми розробили профілактичні заходи і практичні поради, які здатні мінімізувати професійне вигорання педагогів, які проходять курси підвищення кваліфікації, та психопрофілактичні програми для викладачів, що працюють з дорослими людьми ( студентами/ слухачами). У програму роботи з педагогами включені інтерактивні методи діяльності, які спрямовані на профілактику подолання професійного вигорання, і, перш за все, – заходи, спрямовані на зняття дії стресора: зняття робочої напруги, підвищення професійної мотивації:

- професійне кураторство (надання індивідуальної і групової методичної професійної допомоги з певного фаху);
- емоційна підтримка (індивідуальні консультації, складання плану особистісного розвитку – планування часу поза роботою, що включає заняття спортом, правильне харчування, відпочинок та розваги, хобі, стосунки з родичами та друзями);
- управління стресом/запобігання стресу (техніки релаксації, арт-терапевтичні заняття, тренінгові заняття, балінтовські групи, а також проведення виїзних семінарів та занять (за запитом), присвячених розвитку навичок, управлінню часом, побудові стосунків у команді).

З метою спрямованої профілактики СЕВ слід:

- намагатися розраховувати й обдуманно розподіляти своє навантаження;
- забезпечувати орієнтацію та підготовку перед початком роботи;
- планувати час за межами роботи;
- вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший.

Спираючись на основні теоретичні підходи до вивчення синдрому вигорання, нами розроблені рекомендації із запобігання професійного стресу і профілактики професійного вигорання, які представляють собою сукупність превентивних заходів, орієнтованих на зниження вірогідності розвитку передумов і проявів професійного стресу та синдрому вигорання. Необхідно також засвоювати техніки управління професійним стресом, розвивати вміння переключатися з одного виду діяльності на інший, планувати час, ставити

довгострокові цілі, підтримувати хороший фізичний й емоційний стан, не фіксувати увагу на стереотипах, стандартах, шаблонах і діяти за ситуацією, у реальному часі, виходячи з безпосередніх умов. Упровадження інтерактивної роботи із запобігання професійного стресу та профілактики професійного вигорання у системі післядипломної освіти сприятиме подальшому особистісному розвитку педагогів, який є передумовою розвитку професійних компетентностей педагога.

### **Література**

1. Арнольд В.И. «Жёсткие» и «мягкие» математические модели / В.И. Арнольд. М.: МЦНМО, 2004. 32 с.
2. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устинович Гончаренко. К. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Матушинский Г.У. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г.У. Матушинский, А.Г. Фролов // Educational Technology and Society. 2000. № 3 (4). С. 183–192.
5. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В.С. Пикельная. Кривой Рог, 1993. 374 с.
6. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р.Шэннон. М.: Мир, 1978. 418 с.
7. Гуковська Т. Г. Основні методологічні підходи до моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей /Т. Г. Гуковська// Духовність особистості: методологія теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор: Г. П. Шевченко. Вип. 2 (25). 2008. – електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/domtp/2008\\_2/gukovska.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/domtp/2008_2/gukovska.pdf).
8. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе/

А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 46-60.

9. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 112. Черкаси, 2007. С. 32-40.

10. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. М.: КомКнига, 2006. 200 с.

11. Пономарев А.С. Модель специалиста как источник выбора и обоснования содержания профессионального образования: Текст лекции / А. С. Пономарев. Харьков: НТУ «ХПИ», 2006. 58 с

**Самойленко О. А.**

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД СЛОВАЧЧИНИ**

Актуальність питання підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні обумовлюється стрімким зростанням соціальної значущості в суспільстві освіти впродовж життя, ролі андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, запитами науки і практики щодо необхідності професійної перепідготовки дорослих та ін. У відповідь на суспільні виклики та пропозицію МОН України (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) до Класифікатора професій було внесено нову назву професії «Андрагог» з кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

З визначенням андрагогіки як самостійного напрямку педагогічної теорії і практики, утворилася нова область професійної діяльності – андрагогічна, у якій провідним суб'єктом виступає викладач, котрий працює з дорослими учнями. У зв'язку з цим, набуває актуальності як розуміння особливостей цієї новочасної професії, так і окреслення складових професійної компетентності андрагога.

Авторитетний фахівець в області андрагогіки К. Хойтен зазначає: «Нове навчання дорослих знаходиться на шляху перетворення у незалежну професію, яка має повне право на існування. До того ж потреба у розвитку дорослих і, у зв'язку з цим, у педагогах для дорослих буде постійно зростати. У промисловості та інших організаціях ця необхідність давно відчувається, так само як і складності у підборі відповідних методів навчання для дорослих. Однак ця нова професія потребує понятійного та методичного визначення, глибинного розуміння процесу навчання дорослих і його відмінностей від навчання дитини» [12, с. 10].

Зарубіжні дослідники мають ґрунтовні напрацювання щодо професійної підготовки андрагогів (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Хойтен, П. Фрейре та ін.), що не дивно, адже освіта дорослих у європейських країнах інтенсивно розвивається вже з другої половини ХХ століття. Крім того, у 1997 році на 5-тій Міжнародній конференції з освіти

дорослих у Гамбурзі зазначалось, що статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем» і тому чекає негайного вирішення. Підкреслювалося: ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих.

Зазначимо, що у вітчизняній педагогічній думці останніми роками спостерігаємо підвищений інтерес до проблеми андрагогічної підготовки профільних фахівців, зокрема:

– у системі педагогічної (О. Аніщенко, Ж. Борщ, О. Ващук, В.Вітюк, В. Дзєга, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зель, Л. Лук'янова, О.Когут, Т. Кравченко, Н. Маковець, О. Овадюк, Ю. Присжнюк, Т.Тищенко, І. Цідило), післядипломної (В. Балута, Ю. Вдовиченко, В.Демченко, Я. Катюк, І. Крамний, О. Косигіна, І.Ніколаєску, І.Посухова, С. Сергієнко, А. Опольська, О. Хвисюк) та мистецької (С.Соломаха, О. Хижа) освіти;

– загальної професійної освіти (І. Дельцова, Я. Катюк, О.Муризіна, І. Палійчук, С. Смірнов, Л. Соколова, Л. Тархан, Т.Шанскова) через призму підготовки соціальних педагогів та працівників (П. Буянов, Г. Єфремова), менеджерів (В. Артемчук, Л.Єрмалович, Т. Гаман, М.Говоруха, Н. Діденко, Л. Сігаєва, С.Яшник), спеціалістів служби зайнятості (В. Дмитрієв-Заруденко, Л.Капченко, В. Скульська, Н. Тітченко), аграрної (І. Герасимова) та машинобудівної (Н. Дорошенко) галузей економіки.

Такий широкий діапазон наукових розвідок щодо окресленої проблеми свідчить про готовність закладів професійно-технічної освіти, вищої та післядипломної освіти до підготовки андрагогів для навчання дорослих у різних сферах суспільного життя. Помітною є тенденція до підготовки педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих, проте виразно постає необхідність підготовки андрагогів для інших суспільних сфер економіки, до прикладу аграрної та машинобудівної, сфери державного та регіонального управління, закладів соціальної допомоги населенню тощо.

Аналізуючи наявні наукові підходи до поняття професії андрагога (О. Аніщенко, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.) зазначимо, що це не стільки фахівець, який безпосередньо працює в освітніх установах для дорослих (інститутах підвищення кваліфікації, вечірніх школах, різного роду курсах та ін.), а більше спеціаліст, здатний впливати на освіту дорослого. Андрагогом може

бути і керівник установи, і працівник культури, соціальний працівник, організатор дозвілля, менеджер сфери туризму, лікар, юрист та ін. Потенціал співвіднесення діяльності цих фахівців з її андрагогічною функцією приховується в усвідомленому включенні у процес освіти дорослих, з якими вони професійно пов'язані; у визначенні кола інформації, необхідної для надання допомоги дорослим (для прикладу у діагностиці їх індивідуальних можливостей, у покращенні їх соціального самопочуття та ін.). Відповідно, професійна діяльність андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей.

Сучасна українська дослідниця Л. Лук'янова обґрунтовує необхідність формування у андрагога інтегрально-рольової позиції, яка реалізується у трьох складових:

- 1) предметно-змістовій (теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створення умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці ;
- 2) проектувально-технологічній (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);
- 3) організаційно-діагностувальній (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень) [6].

Така інтегрально-рольова позиція фахівця в галузі освіти дорослих, вимагає від андрагога особливих, певним чином пов'язаних наборів умінь, здатності ставати на позицію фасилітатора, який створює умови для самокерованого навчання дорослого.

Для здійснення своєї діяльності андрагог повинен мати відповідну професійну компетентності. тобто систему вмінь, знань, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, які необхідні фахівцю для реалізації своїх компетенцій. Поняття “професійна компетентність” у психолого-педагогічній літературі трактується як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь педагога, що виявляється при вирішенні на



практиці професійно-педагогічних завдань; система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність [8].

У визначенні змісту професійної компетентності Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) розглядає поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» вміщує також знання, навички, відношення, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професії або діяльності.

У рамках професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Джон Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки.

Відповідно до Д. Дьюї, М. Мід, П. Сорокіна, У. Уоллера, К.Юнга професійна компетентність є засобом пристосування до середовища, оскільки професія творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формує загальні інтереси, подібності в індивідів, що займаються однією справою.

Зарубіжні науковці Д. Прістлі, Л. Томпсон визначають професійну компетентність як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу [5, с. 33].

На думку М. Фіцули [11], професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо питання змісту професійної компетентності андрагога, виходячи зі специфіки його професійної діяльності – організатора і менеджера процесу отримання знань дорослим учнем.

На думку Л. Лук'янової, професійну компетентність андрагога складають методологічні знання, психолого-педагогічні знання про

### РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ

дорослу людину, загальнокультурні знання й уміння, теоретико-технологічні знання щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські вміння, проектувальні знання і вміння [6].



Рис. 1. Зміст спеціальної (андрагогічної) компетентності спеціаліста у галузі освіти дорослих [складено автором]

Відповідно до цього, андрагог повинен володіти спеціальними професійними *знаннями* (андрагогічними, психолого-педагогічними щодо особливостей розвитку дорослих; загальнокультурними про соціальну, дозвілєву, побутову діяльність дорослих та ін.), *теоріями і технологіями* навчання дорослих; *уміннями і навичками* у разі

потреби перебудувати свою професійну діяльність відповідно до освітніх потреб дорослих, систематичного підвищення своєї професійної компетентності; *організаторськими* (специфічно орієнтованими на побудову освітнього процесу з дорослими) та *комунікативними* (взаємодія з дорослими на рівні партнерства у процесі освітньої діяльності) *здібностями*.

Навчання дорослих більш складний процес, ніж навчання дітей. Тому андрагогіка переконує, що цей процес повинен бути організований особливим чином, що вимагає від андрагога наявності не тільки професійно-предметної компетентності, а й особливих умінь будувати освітню взаємодію з дорослим. Положення андрагогіки необхідно враховувати при проектуванні, організації та здійсненні пізнавальної діяльності дорослого учня. Багато дослідників (С. Змєйов, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Сидорчук та ін.) відзначають, що особливості дорослих учнів, необхідність урахування і поступового розширення у навчанні їхніх потреб, інтересів, досвіду вимагають від фахівця у галузі освіти дорослих спеціальної андрагогічної компетентності.

Сутність та основні компоненти андрагогічної компетентності (рисунк 1) спеціаліста у галузі освіти дорослих ґрунтовно досліджено О. Огієнко, яка визначає її як інтеграцію професійних та особистісних якостей педагога, спрямовану на оволодіння знаннями та цілеспрямоване їх використання у прогнозуванні, плануванні та реалізації діяльності, що активізує андрагога на розвиток особистих здібностей, у прагненні до саморозвитку і самореалізації [7, с. 195].

Відповідно, розвиток андрагогічної компетентності – це динамічний процес засвоєння та модернізації професійних знань, який призводить до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду та передбачає неперервний розвиток і самовдосконалення спеціаліста у галузі освіти дорослих.

Крім того, аналіз літератури щодо підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих доводить, що формування андрагогічної компетентності такого фахівця тісно пов'язано з розвитком його методичної, соціально-психологічної, диференційно-психологічної, рефлексивної та індивідуально-особистісної компетентностей (таблиця 1).

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

*Таблиця 1*

**Зміст компетентностей спеціаліста у галузі освіти дорослих**

№ з/п	Вид компетент- ності	Компоненти		
		Знання	Уміння	Навички
1	Методична	про методи, прийоми, засоби та форми навчання дорослих	формулювати мету навчання дорослого і переводити її в конкретне практичне завдання; окреслювати коло визначених освітньою програмою знань, умінь, навичок, способів діяльності дорослого	розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; формувати зміст навчання, важливий для дорослих, приводити навчальну діяльність у відповідність з наявним досвідом дорослих учнів
2	Соціально-психологічна	соціальної та практичної психології	складати психологічний портрет дорослого учня; урахувати соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії; створювати спеціальні ситуації, які спонукають дорослих учнів до інтеграції зусиль для вирішення поставленого завдання	спілкуватися з різними категоріями дорослих; працювати в команді; створювати на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідне навчально-просторове середовище; діалогової взаємодії усіх учасників освітнього процесу; проявляти доброзичливу зацікавленість в успіху навчання дорослих на занятті, здатність працювати на рівних
3	Диференційно-психологічна	диференціальної та практичної психології, методів психодіагностики	діагностувати труднощі і запити дорослих, використовувати методи і прийоми роботи, найбільш еквівалентні для дорослих; індивідуалізувати навчальний процес на основі психологічних особливостей дорослих учнів; підвищувати здатності дорослих учнів до соціальної адаптації. до розвитку їх творчого потенціалу	працювати з різномірною, змішаною за складом аудиторією; пропонувати один і той же матеріал різними методами у відповідно до запитів дорослих

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

			самореалізації особистості; стимулювати і відстежувати рівень пізнавальної мотивації дорослих протягом усього періоду навчання	
4	Рефлексивна	своїх «сильних» і «слабких» сторін у педагогічній діяльності	аналізувати свою діяльність та вносити корективи до неї; робити висновки з отриманої оцінки заняття дорослими; аналізувати причини успіхів і невдач у спільній діяльності; володіти собою в конфліктних ситуаціях; звертатися до досвіду власного розвитку	виходити зі стресових ситуацій в умовах реального педагогічного процесу; бачити перспективи у роботі
5	Індивідуально-особистісна	самоусвідомлення себе як автономної особистості	викликати інтерес до власного досвіду, презентації образу успішної особистості і професіонала; самостійно підвищувати свою професійно-педагогічну, психологічну та методичну підготовку; організувати раціонально свою діяльність	бути самим собою (автентичність та природність особистості); відкритості, толерантності, емпатії, творчості.

Щоб бути ефективною по відношенню до дорослих, навчальна взаємодія «андрагог – дорослий учень» повинна ґрунтуватися, на думку М. Хайден, на ключових андрагогічних принципах, які виходять з того, що усі дорослі [12]:

- автономні та самокеровані, тому їм необхідно надавати свободу у виборі напрямку розвитку;

- мають власний життєвий досвід і знання, які їм необхідно пов'язувати з новим знанням;

- орієнтовані на досягнення переслідуваних цілей і вирішення актуальних проблем, прагнучи знати, як і в чому отримуване нове знання може допомогти їм у досягненні цілей і вирішенні проблем;
- практичні: фокусуються на тих аспектах досліджуваного явища, які найбільш корисні для них, відповідають системі цінностей, сформованим уявленням і переконанням;
- вимагають урахування індивідуальних і вікових особливостей дорослих.

Навчання дорослих має свою специфіку, обумовлену індивідуально-віковими особливостями розвитку дорослих. Тому навчальна взаємодія «андрагог – дорослий учень» повинна:

- вибудовуватися на логіці вписування, або «якоріння» нового знання у вже сформовану систему знань, формуючи зону найближчого і віддаленого розвитку;

*бути*

- діалогічною, припускаючи радикальний розвиток систем зворотних зв'язків між дорослим та андрагогом;
- інформаційно та операційно насиченою шляхом озброєння дорослих йучнів засобами і критеріями самостійного пошуку і оцінки інформаційних ресурсів;
- плюралістичною за своєю суттю, формуючи усвідомлене прийняття самої можливості альтернативних підходів і рішень і власне позиціонування у них,
- варіативною – давати можливість вибору дорослому найбільш оптимальних навчальних технологій.

Отож, професійна компетентність андрагога як спеціаліста у галузі освіти дорослих складається з методичної, спеціальної (андрагогічної), соціально-психологічної, диференційно-психологічної, рефлексивної та індивідуально-особистісної компетентностей.

Аналіз досвіду країн Європейського Союзу (Польщі, Словаччини, Чехії, Німеччини та ін.) свідчить, що підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців. У структурі закладів вищої освіти вказаних країн функціонують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження та підготовку андрагогів.

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

Зокрема у Прешівському університеті у місті Пряшів (Словаччина) функціонує кафедра андрагогіки на факультеті природничих та гуманітарних наук та відбувається підготовка андрагогів на рівні бакалаврату. Магістерські програми підготовки андрагогів існують у містах Нітра та Братислава.

*Таблиця 2*

Навчальний план підготовки андрагогів у Прешівському університеті (Пряшів, Словаччина), рівень бакалаврату

Рік навчання	Навчальні предмети			Разом
	Обов'язкові (P)	Обітовані (бажані для відвідування) (PV)	Варіативна частина (V)	
1 ЗС	6/30/18	0/0/0	0/0/0	6/30/18
1 ЛС	4/17/10	7/21/14	0/0/0	11/38/24
2 ЗС	5/19/11	6/18/12	0/0/0	11/37/23
2 ЛС	5/19/13	5/15/10	0/0/0	10/34/23
3 ЗС	4/19/11	4/12/8	0/0/0	8/31/19
3 ЛС	7/22/9	4/12/8	0/0/0	11/34/17
Кредити	126	78	0	204
Предмети	31	26	0	57

Примітка: ЗС – зимовий семестр, ЛС- літній семестр

Програма підготовки андрагогів (рівень бакалаврату) розрахована на три роки і передбачає проходження 57 навчальних предметів та отримання за навчальним планом сукупно 204 кредитів (таблиця 2). Причому, на відмінну від інших спеціальностей, студенти – майбутні андрагоги обирають лише обітовану (бажану для відвідування) складову навчальної програми. Варіативна складова відсутня у навчальному плані.

Зміст підготовки андрагогів складають навчальні предмети двох блоків: спеціальні та загальні. До спеціальних навчальних предметів

відносимо предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-, диференціально-психологічну компетентність спеціаліста у галузі освіти дорослих. Зокрема: історія освіти дорослих, система, тенденції та становлення освіти дорослих, загальна соціологія, теорія виховання, етичні засади роботи андрагога, загальна андрагогіка, загальна психологія, соціальна психологія, соціологія освіти дорослих, теорія виховання дорослих, теорія освіти дорослих, громадянська освіта та ін.

До загальних – рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність. До прикладу: іноземна мова, риторика, вступ до ромології, основи філософських знань, методологія наукового дослідження, теорія презентації та презентаційні навички особистості, основи статистики, основи журналістики.

Завершується підготовка андрагогів державною підсумковою атестацією у вигляді

1) державних екзаменів з двох спеціальних навчальних предметів «Андрагогіка» і «Психології та соціологія едукації дорослих»;

2) захисту бакалаврської праці (таблиця 3).

Відзначимо, що програма підготовки андрагогів у Словацькій республіці не містить навчальних предметів з циклу «Педагогіка», що свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічний компонент як основоположний для спеціаліста у галузі освіти дорослих.

Виділимо ще одну особливість – розмежування понять: 1) освіта як процес та результат отримання знань, умінь та навичок та 2) едукація як процес формування особистості людини. Поняття «освіта» у контексті дорослого у Словаччині використовується як едукаційний процес розвитку та формування особистості дорослого у професійній, особистісній та соціальній сферах.

Мета едукації – формування позитивної особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку. Ціннісна орієнтація едукації – формування та розвиток особистості дорослого повинні відбуватися з опорою на його досвід та мотивацію до навчання.



**РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ**

*Таблиця 3*

Перелік компонент освітньо-професійної програми підготовки  
андрагогів у Прешівському університеті (Пряшів, Словаччина) та їх  
логічна послідовність, рівень бакалаврату

Назва предмету	Тип предмету	К-ть кредитів	Форма контролю	Форма навчання		
				Лекція	Практичне заняття	Семінар
І курс. Зимовий семестр						
Історія освіти дорослих. Частина І	Р	5	Залік	2	-	1
Менеджмент у роботі андрагога	Р	5	Екзамен	2	-	1
Правові людини в освітньому	Р	5	Екзамен	2	-	1
Система, тенденції та становлення	Р	5	Залік	2	-	1
Загальна соціологія	Р	5	Екзамен	2	-	1
Теорія виховання	Р	5	Екзамен	2	-	1
І курс. Літній семестр						
Історія освіти дорослих. Частина ІІ	Р	5	Екзамен	2	-	1
Етичні засади роботи андрагога	Р	4	Екзамен	1	-	1
Загальна андрагогіка. Частина І	Р	3	Залік	1	-	1
Загальна психологія	Р	5	Екзамен	2	-	1
Іноземна мова: англійська, німецька, французька, російська Рівень А	PV	3	Залік	-	-	2
Риторика	PV	3	Залік	-	-	2
Вступ до ромології	PV	3	Залік	-	-	2
Основи філософських знань	PV	3	Залік	-	-	2
ІІ курс. Зимовий семестр						
Соціальна психологія	Р	3	Екзамен	-	-	1
Соціологія освіти дорослих	Р	5	Екзамен	2	-	1
Теорія виховання дорослих	Р	4	Екзамен	1	-	1
Теорія освіти дорослих. Частина І	Р	3	Залік	1	-	1

**РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ**

Загальна андрагогіка. Частина II	P	4	Екзамен	1	-	1
Іноземна мова: англійська, німецька, французька, російська. Рівень B	PV	3	Залік	-	-	2
Методологія наукового дослідження	PV	3	Залік	-	-	2
Громадянська освіта	PV	3	Залік	1	-	1
<b>II курс. Літній семестр</b>						
Виробнича практика I.	P	2	Залік	-	-	4
Психологія навчання та виховання	P	4	Екзамен	1	-	1
Семестрова робота	P	3	Залік	0	-	0
Теорія освіти дорослих II.	P	5	Екзамен	2	-	1
Основи емпіричного дослідження	P	5	Екзамен	2	-	2
Соціальна патологія	PV	3	Залік	1	-	1
Соціологія життєвого простору	PV	3	Залік	1	-	1
Студентська наукова та практична діяльність	PV	3	Практична робота	1	-	1
Теорія презентації та презентаційні навички особистості	PV	3	Залік	1	-	1
Основи статистики	PV	3	Залік	1	-	1
<b>III курс. Зимовий семестр</b>						
Андрагогічне порадицтво	P	5	Екзамен	2	-	1
Компаративна андрагогіка	P	5	Екзамен	2	-	1
Комунікація в едукації дорослих	P	5	Екзамен	2	-	1
Основи професійної андрагогіки	P	4	Екзамен	1	-	1
Проектна діяльність в освіті	PV	3	Залік	1	-	1
Комунікація та медіація в громаді	PV	3	Залік	1	-	1
Лекторство	PV	3	Залік	1	-	1
Семінар до написання бакалаврської роботи I	PV	3	Залік	1	-	1
<b>III курс. Літній семестр.</b>						
Виробнича практика II.	P	3	Залік	-	-	4
Семінар до написання бакалаврської роботи II	P	3	Практична робота	-	-	1
Основи культурно-освітньої діяльності	P	4	Екзамен	1	-	1
Основи соціальної андрагогіки	P	4	Екзамен	1	-	1

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

Маркетинг освітніх інституцій	PV	3	Залік	1	-	1
Методика роботи з персоналом	PV	3	Залік	1	-	1
Методика роботи у громадському	PV	3	Залік	1	-	1
Основи журналістики	PV	3	Залік	1	-	1
<b>Державна підсумкова атестація</b>						
Андрагогіка			Екзамен	2	-	-
Психологія та соціологія в едукації			Екзамен	2	-	-
Бакалаврська робота			Екзамен	4	-	-

В Україні, поки зберігається тенденція до підготовки «педагогічного персоналу для системи освіти дорослих», що обумовлено історичним контекстом формування андрагогіки у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Вважаємо, що посилений педагогічний контент підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих вступає у когнітивний дисонанс з європейськими освітніми традиціями підготовки андрагогів.

Сьогодні суспільству потрібна нова модель спеціаліста у галузі освіти дорослого – андрагога, здатного гнучко мислити і нестандартно діяти у динамічно змінюваному концептуальному полі сучасної освіти, яка формує унікальний досвід дорослого учня.

У зв'язку із цим, існує суспільний запит на комплексну науково-обґрунтовану кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти.

Такий проект вже розроблений спеціалістами Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема О.Аніщенко деталізовано кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» у контексті завдань та обов'язків, знань та кваліфікаційних вимог спеціаліста у галузі освіти дорослих [2] (таблиця 4).

Таблиця 4

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»  
для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів  
формальної і неформальної освіти (проект, автор О. Аніщенко)

Завдання та обов'язки
<p>Здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі й у позанавчальній діяльності; організовує самостійну роботу дорослих, здійснює контроль за її виконанням і оцінює її; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики й технології навчання дорослих. Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково-і навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, що забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад. Створює умови для індивідуалізації процесу навчання (складання індивідуальних навчальних планів і планування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій дорослих), навчання в групах. Здійснює моніторинг розвитку навчальної групи та її впливу на мотивацію та ефективність навчання кожного члена групи. Несе відповідальність за реалізацію навчальних планів і програм у повному обсязі відповідно до вимог і графіку навчального процесу. В освітньому процесі бере до уваги той факт, що дорослі учні є представниками різних вікових, гендерних і соціальних категорій, мають різний досвід, рівень освіти, а також різні особливості мислення, звички, стереотипи, цінності тощо. Виконує діяльність, спрямовану на планування, організацію й оцінювання результатів освітнього процесу з урахуванням потреб цільової аудиторії дорослих. Реалізує контрольню-оцінну діяльність щодо ефективності навчання дорослих з урахуванням застосування ними набутих у процесі навчання навичок і вмінь, компетенцій, життєвого досвіду, знань. Здійснює професійну рефлексію для візуалізації уявлень фахівця щодо ефективності проведеної освітньої діяльності, а також про себе як суб'єкта професійної діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей. Вносить пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу. Ефективно застосовує професійні знання, уміння й навички в освітній діяльності. Додержується педагогічної етики, поважає</p>

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

права і свободи, честь і гідність дорослих, популяризує цінності освіти впродовж життя, активного довголіття, здорового способу життя. Удосконалює свій професійний і загальнокультурний рівень, андрагогічну майстерність. Володіє культурою спілкування, її формами, способами й засобами. Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з соціальними партнерами, організовує їхню взаємодію, об'єднує зусилля для створення в освітньому середовищі закладів формальної і неформальної освіти умов для різнобічного, гармонійного розвитку дорослих. Використовує інформаційно-комунікаційні технології для створення, зберігання й обробки інформації. Виконує правила охорони праці й пожежної безпеки.

**Повинен знати**

Конституцію України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; Декларацію прав і свобод людини; пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих у національному й глобальному контексті; теорію і практику навчання дорослих (андрагогіку), сучасні досягнення андрагогічної, психологічної науки і практики, вікову психологію, фізіологію; специфіку навчання дорослих, порівняно з особливостями навчання дітей; методики організації освітнього процесу; зміст освітніх програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); принципи й закономірності навчання дорослих; технології організації, форми, сучасні методи індивідуальної та групової роботи й засоби навчання дорослих; методи дистанційного навчання; особливості комунікації та групової динаміки в освіті дорослих; особливості наукової організації навчальної праці дорослих; принципи й порядок розроблення навчально-методичної та програмної документації; форми роботи з громадськими організаціями; правила й норми охорони та безпеки праці, правила пожежної безпеки.

**Кваліфікаційні вимоги**

Повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування й психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом – від 3-х років. Освіту в галузі навчання дорослих можна здобути як основну або другу спеціальність, або як додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого закладу освіти, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані в неформальній освіті дорослих, а також набуті в практичній діяльності.

Розроблений проект, за умов моніторингу, доопрацювання й удосконалення, сприятиме розробці професійних стандартів підготовки андрагогів для різних сфер суспільного життя та галузей економіки. Перехід до ринкової економіки на умовах вільної конкуренції не тільки товарів та послуг, а й трудових ресурсів, обумовлює необхідність підготовки працівника з високим рівнем кваліфікації, який володіє широкою компетенцією і вмінням самостійно приймати рішення. На думку О. Чоросової та Р. Герасимової, у підготовці такого фахівця ключову роль відіграє спеціаліст у галузі освіти дорослих, незалежно від рівнів його загальної та професійної освіти, але з урахуванням належної компетенції [14]. Професійні стандарти покликані забезпечити взаємозв'язок ринку праці та професійної освіти.

В Україні робота з розроблення професійних стандартів стартувала у 2008 – 2009 рр. за підтримки Європейського фонду навчання (European Training Foundation) [10]. Перші проекти професійних стандартів створено для професій «офіціант», «бармен», «ресепшійніст». Нині затверджено і впроваджено в практику 70 професійних стандартів станом на 17.07.2017 [4]. У переважній більшості до цього переліку стандартів, про які йдеться мова, увійшли робітничі професії. Крім того, побутує думка, що необхідність та обов'язковість професійних стандартів це прерогатива робітничих професій, а не інтелектуальних і творчих. Це підтверджується й тим, що робота зі стандартизації в цій царині продовжується. Так, чинний міністр освіти та науки України Л. Гриневич своїм наказом № 1465 від 13 листопада 2017 року зобов'язала розпочати розробку державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу ще для ряду робітничих професій [9].

Професійний стандарт – кваліфікаційний рівень працівника, що дозволяє йому виконувати свої посадові (професійні) обов'язки відповідно до вимог конкретної посади (професії). Професійні стандарти – це основа розробки освітніх стандартів, методичних матеріалів, програм професійного навчання працівників і встановлення кваліфікаційних рівнів. Професійні стандарти розробляються за посадами (професіями) або на групу споріднених посад (професій) з урахуванням базової технологічної компетенції,

спільної для різних посад службовців (професій робітників), схожих за психофізіологічними вимогами.

То ж, наразі може поставати питання про «доцільність» такого стандарту для андрагога, зважаючи на те, що дана професія щойно увійшла до Класифікатора професій. Вважаємо, що основна мета професійного стандарту андрагога – узагальнити сприйняття спеціалістів у галузі освіти дорослих з боку роботодавців. Крім того, професійний стандарт андрагога одночасно підвищує його відповідальність за результати своєї праці з дорослими, позначаючи вимоги до його кваліфікації, пропонуючи критерії її оцінки.

На думку О. Чоросової професійні стандарти дозволяють виявити той набір критеріїв, який є необхідним і достатнім для отримання відповідної кваліфікації андрагога, що підтверджує право людини на здійснення конкретної професійної діяльності у посадовій ієрархії, а також дозволяють чітко структурувати професійну діяльність працівника шляхом опису вимог до трудових функцій і якості їх виконання, виключивши дублювання трудових функцій за посадами [14, с. 975].

Опрацювання професійного стандарту андрагога має відбуватися за такими напрямками:

1. *Розробка професійного стандарту андрагога.* Зазначимо, що у цьому напрямі вже є вагомі напрацювання: Чернівецький національний університет готує спеціалістів у галузі освіти дорослих за професійним стандартом викладача вищої школи (Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / педагогіка»).

2. *Упровадження професійного стандарту андрагога* передбачає зміну стандартів його підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у закладах вищої освіти, у системі неформальної та інформальної освіти. У цьому контексті необхідно провести широке обговорення професійного стандарту андрагога всіма зацікавленими сторонами: експертами у сфері освіти дорослих, неформальної освіти, профспілками і власне самою громадськістю; моніторинг ситуації щодо підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих; надання з боку державних, регіональних, місцевих органів управління освітою інформаційної, правової,

методичної та іншої підтримки, особливо тим освітнім організаціям, які готові у якості пілотних проектів керуватися у своїй діяльності професійним стандартом андрагога.

*3. Попередні заходи з розробки професійного стандарту андрагога:*

*3.1. Інформаційно-аналітичний блок:* вивчення міжнародної та вітчизняної практики підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих, визначення актуальної кадрової ситуації на внутрішньо університетському рівні (методика кадрового аудиту – пріоритетні галузі для розробки професійних стандартів) [14, с. 978].

*3.2. Організаційний блок:* створення експертних / робочих груп з числа експертів: роботодавців, організацій регіонального сектора економіки, керівників підрозділів, досвідчених і кваліфікованих фахівців, освітніх та громадських організацій, до завдань яких входять:

3.2.1. Опис трудових функцій – розробка проекту функціональної карти професії у вигляді схеми (з урахуванням перспектив розвитку професії, нових технологій та ін.).

3.2.2. Опис первинного списку знань, умінь, навичок і ключових компетенцій андрагога.

3.2.3. Обговорення та незалежна експертиза проектів професійних програм підготовки андрагогів.

*4. Освітній блок:* розробка кваліфікаційних вимог до трудової діяльності і компетенцій андрагога; розробка і реалізація додаткових професійних освітніх програм на основі професійного стандарту; розробка та апробація системи оцінки компетенцій андрагога різних кваліфікаційних рівнів на основі професійного стандарту; розробка та апробація механізмів мережевої взаємодії громадських та галузевих виробничих організацій, органів управління освітою, закладів вищої освіти та ін.

*5. Системоутворюючий блок:* розробка методики оцінки рівня кваліфікації андрагога; підготовка експертів центрів сертифікації; формування системи внутрішньо корпоративного кар'єрного простору на основі професійного стандарту.

На думку С. Змєйова, формування андрагога як спеціаліста у галузі освіти дорослих здійснюється відповідно до п'яти етапів [3]:

1) оптація – усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх індивідуально-психологічних особливостей;



2) професійна підготовка – формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного і практичного вирішення різних проблем дорослих;

3) професійна адаптація – входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвіду самотійної професійної діяльності;

4) професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей та умінь у відносно стійкі професійно значущі атрибути, кваліфіковане виконання своїх обов'язків;

5) професійна майстерність – повна реалізація, саморозвиток особистості у професійній діяльності на основі динамічних інтегральних психологічних новоутворень.

Отже, становлення педагога як спеціаліста у галузі освіти дорослих (андрагога) відбувається за рахунок формування і розвитку його професійної компетентності: спроможності організувати процес навчання так, щоб дорослий учень перестав бути пасивним «одержувачем» інформації; здатності проявляти різні інтегративні ролі (консультанта, тьютора, фасилітатора, модератора та ін.).

Професійна компетентність андрагога дозволяє вирішувати такі задачі:

– *управлінсько-організаторські (менеджмент)* – організація та здійснення навчання, виховання і розвитку дорослих людей у системі неперервної освіти, у тому числі підготовка та атестація андрагогічних кадрів в освітніх установах для дорослих, на підприємствах, в організаціях та закладах виробничої та соціальної сфер (управлінський апарат, інспектор, методист, експерт, тьютор та ін.);

– *науково-дослідні* – вирішення проблем організації, реалізації, оцінки та корекції пізнавально-розвиваючого процесу (науково-педагогічний працівник);

– *соціально-психологічні* – адаптація та реабілітація, мотивація дорослих у системі освіти і подальшої життєдіяльності, консультаційна, соціально-реабілітаційна допомога дорослим з питань навчання, особистісних та виробничих відносин

### РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ

---

(консультант, соціальний працівник, працівник інформаційно-орієнтаційної служби у сфері освітніх послуг);

– *освітньо-методичні* – надання допомоги у формуванні знань, навичок і якостей дорослого на будь-яких рівнях неперервної освіти; у науковій організації і реалізації навчального процесу, оцінці якості навчального процесу та знань (викладач-андрагог);

– *особистісне-розвивальні* – постійне підвищення власної компетентності, обумовлене як особливостями діяльності андрагога, так і вимогами науково-технічного прогресу;

– *прогностичні* – оволодіння навичками прогнозування і використання їх у практичній і дослідницькій роботі.

Для здійснення своєї діяльності андрагог повинен володіти *знаннями* про вікові, фізіологічні, психологічні, соціальні, професійні особливості розвитку дорослої людини та їх прояв у навчанні, трудовій, соціальній, дозвіллевій, побутовій діяльності; *уміннями і навичками роботи* з дорослими людьми; виразними *особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями*. Це дозволить андрагогу ефективно брати участь в організації і здійсненні процесу навчання, орієнтації, управлінні, наданні різного роду допомоги дорослим.

Формуванню професійної компетентності андрагога повинна служити високоефективна система професійної освіти. Професійні знання андрагогу необхідно постійно поглиблювати у процесі практичної діяльності і через систему підвищення кваліфікації. Для ефективної професіоналізації важливі знання і досвід, узаконені повноваження, статус і репутація андрагога, суспільна значущість його професії, харизматичні дані та особиста привабливість, комунікативні здібності, рівень інформованості тощо.

Місія андрагога, на думку Б. Вульфсона, – «вести дорослого до відкритого суспільства» [3], що передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, в основі якої лежить розуміння сутності сучасної ідеї неперервної освіти не як навчання заради знань, а як *life-long education* – навчання людини протягом усього життя.

Виходячи з вище сказаного, постає необхідність адаптації міжнародних практик підготовки андрагогів до українських освітніх реалій. У цьому контексті показовою є освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)»

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / педагогіка» (таблиця 4).

Атестація випускників освітньо-професійної програми спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» проводиться у формі складання комплексного екзамену та захисту кваліфікаційної магістерської роботи, завершується видачею документу встановленого зразка про присудження йому ступеня магістра із присвоєнням кваліфікації: Магістр, Освітні, педагогічні науки за спеціалізацією «Освіта дорослих».

*Таблиця 4*

Перелік компонент освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та їх логічна послідовність

Код н/д	Освітні компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
<b>Обов'язкові компоненти ОП</b>			
ЗПО 1.	Інформаційні технології в освіті	4	екзамен (9)
ЗПО 2.	Методологія і методика науково-педагогічних досліджень	4	екзамен (9)
ЗПО 3.	Філософія освіти	3	залік (10)
ППО 1.	Педагогіка і психологія вищої школи	3	екзамен (9)
ППО 2.	Дидактичні системи у вищій школі	3	екзамен (9)
ППО 3.	Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ	5	екзамен (10)
ППО 4.	Педагогічний контроль у системі освіти	3	залік (10)
ППО 5.	Методика професійного вдосконалення педагога	3	залік (11)
ППО 6.	Гендерна педагогіка	3	залік (9)
ППО 7.	Методика тренінгової діяльності	3	залік (10)
	Педагогічна (асистентська) практика	4	
	Науково-дослідна (виробнича) практика	4	
	Магістерська робота	4	
	Комплексний екзамен	2	

**РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ**

Загальний обсяг обов'язкових компонент:		47	
Вибіркові компоненти ОП *			
ЗПВ 1.	Громадянська освіта / Культура педагогічної праці	3	залік (9)
ЗПВ 2.	Актуальні питання сучасної культури і цивілізації / Етнопсихологія	3	Залік (9)
ППВ 1.	Управління конфліктами у педагогічних колективах / Медіація в освіті	3	залік (11)
ДС 1.	Теорія та історія освіти дорослих	5	екзамен (9)
ДС 2.	Технології навчання дорослих / Андрагогічні технології	6	екзамен (10)
ДС 3.	Психологія дорослих / Організація педагогічного всеобучу батьків	3	залік (11)
ДС 4.	Методика психолого-педагогічної роботи з безробітними / Тренінг формування фахових навичок	3	екзамен (11)
ДС 5.	Нормативні засади освіти дорослих	3	залік (10)
ДС 6.	Геронтологія й освіта	4	екзамен (11)
ДС 7.	Неформальна освіта дорослих	4	екзамен (11)
ДС 8.	Сучасні адаптивні системи і технології навчання дорослих	6	екзамен(10)
	Загальний обсяг вибірових компонент:	43	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		90	

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича показав, що її основними компонентами виступають педагогічні дисципліни («Педагогіка і психологія вищої школи», «Дидактичні системи у вищій школі», «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Методика професійного вдосконалення педагога», «Гендерна педагогіка», «Культура педагогічної праці», «Управління конфліктами у педагогічних колективах» та ін.), тоді як загалом відсутні «Андрагогіка» та дотичні до неї (до прикладу соціальна, професійна та культурно-освітня андрагогіка). Позитивним є наявність «Неформальної освіти дорослих», «Геронтології та освіти», «Андрагогічних технологій», проте цих складових, на нашу думку, є замало для повного охоплення спектру роботи спеціаліста у галузі освіти дорослих. Не охопленими залишаються громадський сектор та маргінальні групи дорослих.

**Висновки.** Сучасний стан розвитку суспільства потребує посилення уваги до дорослого як суб'єкта освітнього процесу. За життя доросла людина може змінювати до п'яти разів сферу професійної діяльності, зазнавати мінімум трьох життєвих криз, включатися у самонавчання вже у поважному віці.

Цей процес потребує допомоги, підтримки та координації з боку іншого, компетентного, дорослого. Таким фахівцем є андрагог, здатний поради, проконсультувати, запропонувати вихід із ситуації. У співпраці з дорослим, спираючись на його особистий досвід, андрагог спроможний створити нове смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і особистісному аспектах.

Тому важливою є належна підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих з переважанням андрагогічної складової, на засадах компетентнісного підходу.

### **Література**

1. Аніщенко О. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2017. № 2. С. 155-163.

2. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для университетов, педагогических институтов, институтов повышения квалификации работников образования. Москва ; Воронеж, 1996.

3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. С. 91. 272 с.

4. Кадровик-01. Професійні стандарти в Україні. URL: [https://www.kadrovik01.com.ua/article/3858-profesyn-standarti-v-ukran?from=PW\\_](https://www.kadrovik01.com.ua/article/3858-profesyn-standarti-v-ukran?from=PW_) (дата звернення 13 травня 2019 року)

5. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : зб. наук. пр. Житомир : ФОП Левковець, 2016. С. 30-37.

6. Лук'янова Л. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=)

UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/OD\_2013\_7\_29.pdf (дата звернення 21 січня 2019 року)

7. Огієнко О.І. Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. Освіта впродовж життя: вимоги часу. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2012. С. 194-198.

8. Павлюк Є. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. URL: Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znpnarv\\_ppn\\_2014\\_2\\_12.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpnarv_ppn_2014_2_12.pdf) (дата звернення 19 березня 2019 року)

9. Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій: Наказ МОН від 13.11.2017 року №1465. URL: <http://old.mon.gov.ua> (Дата звернення 31 січня 2018 р.)

10. Столярук Х. С. Професійний стандарт фахівця з управління персоналом: проблеми розробки та використання. Соціально-трудова відносини: теорія та практика. 2018. № 1. С. 312-322.

11. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студ вищих пед. закладів освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 1997. 189 с.

12. Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых: перевод с английского. Киев: Наир, 2005. 182 с.

13. Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. Профессиональный стандарт андрагога: контекст и формы профессиональной переподготовки на преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием. Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации. Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!». Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, 24-30 июня 2013 года. Выпуск 2. Киров: МЦНИП, 2013. 1023 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20966986> (дата звернення 22 квітня 2019 року)

Яценко С.Л.,  
Рожнова Г.П.

## **ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

У сучасних умовах цивілізаційного розвитку на державному рівні освіта визначається стратегічним ресурсом суспільства, що, в свою чергу, зумовлює потребу гармонізації виробничих, економічних, професійних відносин людей у процесі професійної діяльності. За такого підходу освіта як соціальний інститут має ефективно виконувати головну соціально-економічну функцію – забезпечувати відтворення різних категорій фахівців, спроможних забезпечити їх конкурентоздатність у визначеній сфері діяльності. На цій основі виникає необхідність докорінного вдосконалення якості підготовки в системі вищої освіти на основі практичної спрямованості кваліфікаційних вимог та врахування швидкозмінної кон'юнктури ринку праці й світового досвіду в окресленому напрямі.

Подальша логіка дослідження передбачає розгляд вимог до визначення цілей, пріоритетів та змісту професійної підготовки журналістів у закладах вищої освіти рівні з урахуванням державного замовлення та потреб у кваліфікованих журналістських кадрах протягом виділеного періоду дослідження – друга половина XX – початок XXI століття.

Зазначене будемо здійснювати в межах обраних наукових підходів:

- *цивілізаційного*, реалізація якого дозволить проаналізувати окреслений аспект проблеми у площині ідеологічних, політичних, соціально-культурологічних передумов функціонування системи підготовки майбутніх журналістів у контексті суспільного запиту на загальний образ фахівця, його знань, умінь, навичок;

- *історіографічного*, що забезпечить виявлення та встановлення спільного та відмінного у таких вимогах;

- *системного*, спрямованого на висвітлення вимог до змісту професійного навчання як складової цілісної системи підготовки майбутніх фахівців;

*РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

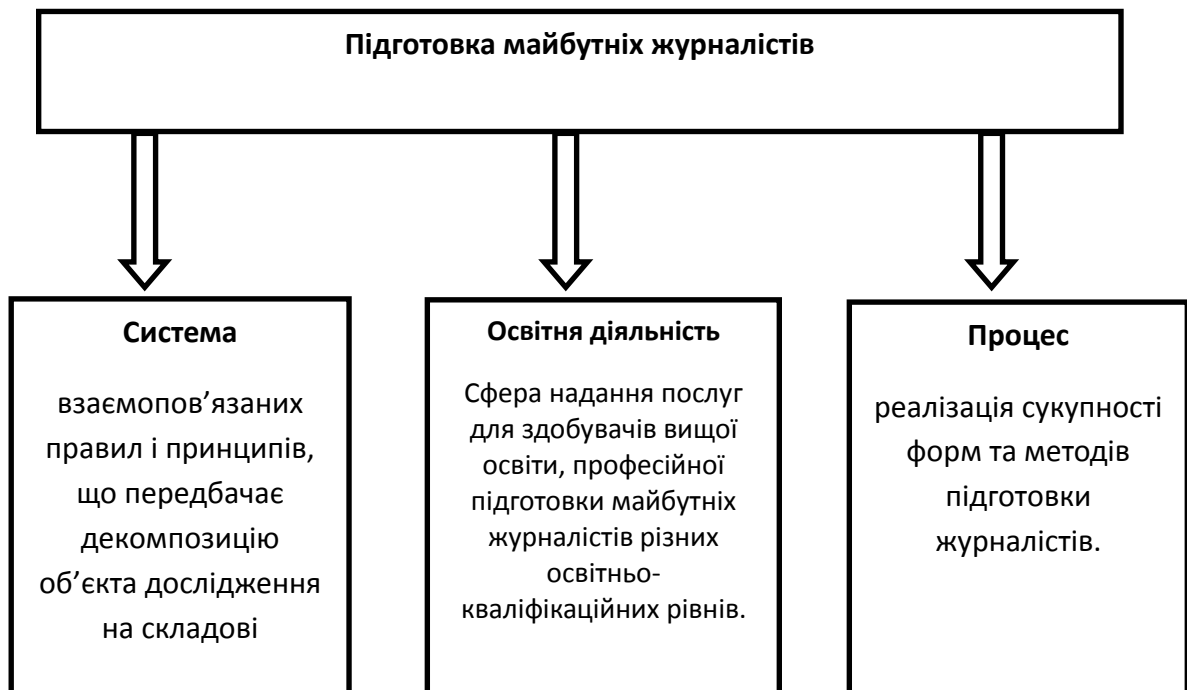
---

– *інформаційного*, що дозволить скласти цілісне уявлення про трансформацію вимог до підготовки майбутніх журналістів в окреслений хронологічний період з урахуванням особливості взаємодії інформаційних систем;

– *діяльнісного*, що забезпечить урахування специфіки професійної діяльності журналістів;

– *аксіологічного*, реалізація якого зумовлена високим ступенем громадянської відповідальності журналіста в його професійній діяльності, особливими вимогами до його особистісних якостей (чесності, порядності, правдивості, патріотизму, толерантності, виваженості тощо).

Ґрунтуючись на результатах провідних досліджень проблеми розвитку вищої освіти в Україні, зокрема В. Андрущенко [1], І. Бех [4], С. Гончаренко [8], І. Зязюн [19], В. Кремень [20], В. Мадзігон [26], Л. Одерій [30], І. Передерій [31], зауважимо що недостатньо дослідженими можна вважати аспекти, що стосуються характеристики вимог до професійної підготовки вітчизняних журналістських кадрів, розгляд яких будемо здійснювати в контексті виокремлених історико-педагогічних етапів.



*Рис. 1. Концептуальне представлення вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів*



Професійну підготовку журналістів у нашому дослідженні можна представити як систему, як діяльність, як процес. Розгляд вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів у контексті, представлено на рис. 1.

Характеристику зазначеного будемо здійснювати з урахуванням того, що вивчення вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів України передбачає їх опис, аналіз впливу різноманітних чинників, а також вивчення взаємозумовленості розглянутих явищ з метою отримання переконливо доведених і корисних результатів та можливостей їх наступного використання в практичній діяльності закладів вищої освіти. У межах нашого дослідження послуговуємося саме такими педагогічними міркуваннями, що і дозволяє розглядати зазначені вимоги як змістові та організаційні основи професійної підготовки майбутніх журналістів в контексті обраної методології наукового пошуку О. Крушельницька [21; 44], А. Єріна [11; 9].

Наголосимо, що процес формування кваліфікованих журналістських кадрів здійснювався відповідно до державного замовлення у різні хронологічні періоди становлення та розвитку цієї спеціальності в Україні та характеризується певними особливостями (від статичності особливо у певні роки функціонування вищих навчальних закладів в єдиній системі освіти Радянського Союзу до динамічності, зумовленої входженням вітчизняної системи професійної підготовки до європейської спільноти та Болонського процесу) [33].

Розглянемо вимоги до професійної підготовки майбутніх журналістів у стандартах кваліфікації журналіста (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) та нормативні документи, що характеризують І період (*50-ті – 60-ті роки ХХ ст.*).

Цікавим для нашого дослідження стало те, що створенню столичного факультету журналістики, а також відділенню, а через рік і факультету журналістики Львівського університету, передувало детально проаналізований істориками промовистий документ: лист тодішнього першого секретаря ЦК Компартії України О. Кириченка на ім'я самого М. Хрущова, який очолював КПРС, лише з її волі можна було об'єднати відділення журналістики Харківського та Київського університетів і створити в останньому факультет журналістики з правом набору на перший курс 125 чоловік. Для поліпшення підготовки журналістів з місцевого населення західних

областей України пропонувалось створити відділення журналістики і набрати 50 чоловік [28].

Так, в умовах жорсткої централізації влади визначалися вимоги до кількісного та якісного складу абітурієнтів. Свідченням зазначеного може слугувати документ, який називався: «Про заходи щодо поліпшення підготовки та перепідготовки журналістських кадрів», який був націлений насамперед на те, щоб «забезпечити міцне засвоєння майбутніми журналістами теорії марксизму-ленінізму, історичного досвіду КПРС», навчити їх «переконливо, із наступальних позицій вести боротьбу з ідеологічним противником», «бути активним провідником політики партії» [33].

Зазначене жорстко регламентувало діяльність вищих навчальних закладів у контексті культурної роботи факультетів журналістики, їх політичної та соціальної позиції. Важливий акцент надавався детальному опису ідеології, яку мали пропагувати викладачі та дотримуватися студенти.

Для характеристики зазначеного аспекту проблеми доцільним, на нашу думку, є звернення до нормативних документів того часу, від яких залежав зміст і напрями розвитку вищої школи того періоду. До таких документів віднесемо, насамперед, Постанову Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС від 30 серпня 1954 року «Про поліпшення підготовки, розподілу і використання спеціалістів з вищою та середньою спеціальною освітою», що орієнтувала заклади вищої освіти на роботу щодо вдосконалення учбового процесу (були окрупнені кафедри і факультети, об'єднано споріднені вузи, переглянуто програми і навчальні плани) з метою забезпечення підготовки спеціалістів більш широкого профілю [34].

На формування системи вимог до підготовки журналістських кадрів у роки семирічки значно вплинули постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по поліпшенню підготовки науковців і науково-педагогічних кадрів» (1961 р.), «Про дальший розвиток науково-дослідної роботи у вищих учбових закладах» (1964 р.), «Про заходи по поліпшенню підготовки спеціалістів і вдосконаленню керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні» (1954 р.).

Підготовка журналістів регламентувалась положеннями та наказами Міністерства вищої освіти та Міністерства культури. Так, згідно положення «Про екзаменаційні комісії при прийомі вступних

іспитів у ВНЗ № 993 від 4 червня 1953 року» [28] абітурієнти не допускались до наступного екзамену при незадовільній оцінці. До обов'язків голови екзаменаційної комісії було віднесено відповідальність про затвердження списків абітурієнтів на спеціальність «Журналістика».

У матеріалах додатків до наказу Міністерства культури СРСР від 4 червня 1953 року «Положение об экзаменационных комиссиях по приему вступительных экзаменов в высшие учебные заведения» [28] також прописані правила та вимоги вступу абітурієнтів до факультету журналістики, які діяли по всій території СРСР. Додатково прописано правила прийому, в яких зазначено, що кожен абітурієнт складав вступні іспити при екзаменаційній комісії. Головою екзаменаційної комісії, як правило був завідувач кафедри університету, в обов'язки якого входило здійснювати контроль та брати безпосередню участь у створенні екзаменаційної комісії з компетентних викладачів, склад яких затверджувався наказом ректора університету. Також голова комісії відповідав за складання графіку консультацій для абітурієнтів перед екзаменом.

Важливою місією голови комісії визначався контроль, складання завдань та білетів для вступних іспитів. Відповідно до положення білети до екзамену зберігалися у кабінеті ректора університету у конверті з печаткою. Білети відкривали за 20 хвилин до початку іспиту.

До обов'язкових іспитів були віднесені російська мова та література, а також творчий конкурс, або письмова робота. Тема для творчого конкурсу на всій території СРСР була єдиною. Згідно Положення № 993 директор інституту за 15-20 хвилин до початку екзамену оголошував тему творчого конкурсу.

Теми творчого конкурсу мали відповідати вимогам програм, які затверджувалися Міністерством вищої освіти. Абітурієнтів ділили на групи по 25-30 чоловік, однак з розрахунком на те, що екзаменатори мали приймати екзамени не більше 9 годин на день. Студенти, які не з'явилися на екзамен або з'явилися із значним запізненням, не допускалися до здачі наступних іспитів, а результати іспитів – анулювалися. Екзаменаційна комісія мала контролювати хід проходження екзаменів та дотримання правил їх проходження, координатором всього процесу був завідувач навчальної частини інституту, декан факультету чи професори.

Оцінка знань мала чотирьохбальну шкалу: «відмінно», «добре», «посередньо», «незадовільно». Голова екзаменаційної комісії зобов'язувався перевірити 3–5 письмових робіт, які були перевірені колегами, на об'єктивність виставлених оцінок. Повторна здача іспитів, при отриманні оцінки «незадовільно» не допускалася, як і подальша здача абітурієнтом наступних іспитів.

Після закінчення екзамену складався звіт про його проходження, де описувались позитивні та негативні аспекти, а також результати іспиту. Звіт подавався протягом 5 днів з моменту проходження екзамену. Обов'язковою вимогою було те, що при зарахуванні студента до вищого навчального закладу письмові роботи студентів додавались до їх особистих справ.

Діяльність вищих навчальних закладів на території СРСР була чітко регламентованою. Зазначене стосувалося й УРСР, підготовка журналістських кадрів якої регулювалася згідно конкретних окреслених вимог до змісту навчального матеріалу, діяльності викладачів та студентів тощо. На законодавчому рівні затверджувалася і зміна структури чи нововведення вищих навчальних закладів. Так, на партійні організації були покладені обов'язки надавати колективам вузів конкретну допомогу щодо добору науково-педагогічних кадрів, комплектування студентами з числа кращих працівників виробництва, удосконалення навчальних планів і програм відповідно до досягнень вітчизняної і зарубіжної науки, організації виробничої практики студентів, ширшому залученню їх до активної участі в науково-дослідній роботі [7].

По суті йшлося про перше державне замовлення, яке, наприклад, було здійснено в 1953 році з ініціюванням створення факультету журналістики у Львівському ордена Леніна державному університеті імені Івана Франка. Це рішення підтверджено Наказом Міністерства культури СРСР № 1523 від 28 серпня 1953 року «Об организации кафедры журналистики в Киевском университете и отделении журналистики в Львовском университете», а також наказом про навчально-дослідницьку діяльність № 995 від 3 грудня 1953 року «Приказ начальника главного управления высшего образования СССР», «Приложение об научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений» [24].

Цей документ є фактичним підтвердженням створення факультету журналістики на базі Львівського державного університету імені Івана Франка і засвідчує той факт, що діяльність факультету та відділення журналістики мало розпочатися з 1 вересня 1953 року. У Наказі також йдеться, що ректор університету зобов'язаний представити на розгляд Міністерству вищої освіти кандидатуру на посаду завідувача кафедри журналістики. Рішення про створення факультету журналістики мало бути занесене до Уставу університету та у розклад занять.

До найбільш вагомих досягнень у сфері підготовки майбутніх журналістів у виокремленому нами періоді (70-ті-80-ті роки ХХ століття) можна віднести створення паспорту спеціальності у 1970 році, який діяв на всій території СРСР, який був обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів і мав, наприклад, наступну назву «Журналістика-2027. Факультет журналістики. Паспорт спеціальності і спеціалізації Львівського ордена Леніна університету імені Івана Франка» [25].

Таке рішення було аргументовано започаткуванням нових напрямів підготовки журналістів, зумовлений появою та поширенням нових видів засобів інформації, функціонування яких мали забезпечувати представники таких професій, як журналіст радіо та телебачення. Так, відповідно до вищезазначеного документу здійснювалася підготовка таких спеціалістів, як редактор радіо та телебачення, літературний робітник обласної та районної газети [25].

У цьому ж 1970 році були представлені статистичні звіти про склад, розподіл та результати навчання студентів, що засвідчили певні закономірності формування державного замовлення, вимог до майбутніх журналістських кадрів та їх підготовки. Так, державне замовлення на журналістів протягом I та II періоду становило 75 студентів на перший курс факультету журналістики Львівського ордена Леніна державного університету імені Івана Франка, що засвідчує стабільно високу потребу у журналістських кадрах. Варто зазначити, що з 75 студентів першого курсу кількість випускників відділення журналістики у середньому, протягом цього періоду, складала близько 20-25 студентів. Тобто диплом за спеціальністю «журналістика» отримувало лише одна третина.

Також в межах статистичних звітів простежуються вимоги за критеріями національної та гендерної приналежності.

Так, станом на 1953-1954 було всього зафіксовано 3402 студента. За національним розподілом з них 779 – росіян, 2235 – українців, 236 євреїв, 69 поляки, 45 білорусів, 9 вірмена, 6 чехів, 5 татар, 4 венгра, 2 литовця, 2 молдаванина, 2 грузини, 2 грека, 2 корейця, 1 латиш, 1 дагестанець, 1 осетинець, 1 француз [43]. Особлива увага надавалася і врахуванню класової приналежності майбутніх журналістів з огляду на ідеологічну спрямованість їхньої майбутньої професійної діяльності, а також місця проживання (представники сільського та міського населення)

Відповідно до цього ж статистичного звіту на рис. 2.2 представлений класовий розподіл 195 студентів першого курсу відділення факультету журналістики Львівського ордена Леніна державного університету імені Івана Франка, з яких: «робітники та діти робітників» – 72 особи, «колгоспники і діти колгоспників» – 33 особи, «службовці і діти службовців» – 90 осіб [43].

Відповідно до аналізу за місцем проживання студентів, на представників сільської місцевості припадало більше половини студентів – 100 чоловік, а міської місцевості – 95 чоловік [43].

Протягом II періоду (70-ті–80-ті роки XX ст.) вимоги до вступу абітурієнтів практично не змінювалися. І тільки із здобуттям незалежності України (90-ті роки XX ст. – поч. XXI ст. (до 2015 року) були змінені вимоги до складання іспитів, однак залишився творчий конкурс, характерний для підготовки журналісти попередніх періодів.

Варто зазначити, що протягом I та II періоду студентів готували за однією спеціальністю – літературний співробітник газети. Так, порівняння статистичних даних за 1958-59 роки та 1960-61 роки на території України засвідчують про значне зростання кількості підготовлених таких спеціалістів. Якщо в 1958-59 навчальному році кількість студентів становила 64,1 тис. осіб, то в 1960-61 навчальному році вона зросла до 71 тис. чоловік. У 1958 році вузи Києва випустили 8952 спеціаліста, а в 1960 році – 10219; в 1958 році було 1105 аспірантів, а в 1960 році – 1852 аспіранта.

Зазначимо, що починаючи з післявоєнного періоду і до кінця 1980-х рр. підготовка журналістів в Україні була спрямована на виконання ідеологічних та політичних вимог комуністичної партії. Переважна більшість вищих шкіл здійснювала освітню діяльність у великих містах, зокрема Києві, Харкові, Одесі, Львові, Дніпропетровську, Чернівцях, Ужгороді. Трансформації у змісті підготовки визначалися необхідністю забезпечення функціонування нових засобів масової інформації, що зумовлювало і появу нових журналістських професій.

На сучасному етапі формування державного замовлення на підготовку фахівців-журналістів для державних потреб у рамках професійної діяльності здійснюється згідно Закону України «Про вищу освіту», а також у межах дотримання:

- положень Закону України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» від 20 листопада 2012 року № 5499-VI;
- порядку формування державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 15.04.2013 № 306;
- законів України «Про Державний бюджет України» (2018 р).

Виходячи з цього, реалізація мети професійної підготовки журналістських кадрів базується на врахуванні стандартів вищої освіти як нормативної складової, що встановлює загальні принципи діяльності закладів вищої освіти для успішного розв'язання освітніх завдань та досягнення оптимального рівня професійних знань, розвитку професійних здібностей та здатностей майбутніх журналістів.

У зазначеному контексті закономірним видається звернення вітчизняних науковців до економічного підходу щодо вирішення проблем стандартизації та якості в системі вищої освіти (В. Андрущенко [1], Л. Антошкіна [3], В. Бондаренко [5], Н. Верхоглядова [6], Н. Жиготька [12], А. Лігоцький [22]).

Зазначимо, що вплив соціально-економічних чинників розвитку вітчизняного суспільства у загальному контексті вимог до системи вищої освіти України зумовив те, що до 2005 р. у державних ВНЗ відбувалося скорочення обсягів прийому студентів за рахунок

державних коштів і збільшення обсягів контрактної форми навчання. Після 2005 р. спостерігається стабілізація, а згодом, згідно з новими положеннями Закону України «Про вищу освіту», і зростання частки студентів, що навчалися за рахунок державних коштів. У порівнянні із загальною кількістю студентів вона становила не менше 51 % осіб, зарахованих на навчання на перший курс. Зазначена тенденція зберігається і серед закладів вищої освіти, що готують вітчизняних журналістів [23].

Порівняння кількісного складу студентів, що обрали майбутню професійну діяльність у сфері журналістики на тлі інших закладів вищої освіти будемо здійснювати у контексті всієї системи вищої освіти. Так, станом на 2010 р. мережа ВНЗ України налічувала 904 заклади усіх рівнів акредитації та форм власності: 372 ВНЗ II I–IV рівнів акредитації, зокрема 193 університети, 57 академій, 123 інститути; 531 ВНЗ I–II рівнів акредитації, зокрема 205 коледжів, 188 технікумів та 138 училищ.

Важливо зазначити, що на сьогодні в Україні створено розгалужену систему підготовки журналістських кадрів у закладах вищої освіти. За даними інформаційної системи «Конкурс» набір студентів за спеціальністю «Журналістика» згідно ліцензійного обсягу здійснювався у 39 ВНЗ. При цьому, у 37 готують фахівців-журналістів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», у 30 ВНЗ – «магістр». Наразі діють: сім факультетів журналістики; факультети із суміжними спеціальностями (систем і засобів масової комунікації, видавничої справи та реклами); три Інститути журналістики, дві Школи журналістики. У закладах вищої освіти створено 26 кафедр журналістики, дві кафедри соціальних комунікацій, одна кафедра журналістики та нових медіа, одна кафедра журналістики та засобів масової комунікації, одна кафедра стилістики української мови і журналістики [10].

Відповідно до озвучених даних:

- вісім із-поміж цих університетів приватні, 31 – державної форми власності;
- дев'ять із них розташовані в Києві, 26 – в обласних центрах;
- 26 кафедр журналістики, дві кафедри соціальних комунікацій, одна кафедра журналістики та нових медіа, одна кафедра журналістики та засобів масової комунікації, одна кафедра стилістики української мови і журналістики;



• факультетів журналістики – сім, проте є ще факультети із суміжними спеціальностями (систем і засобів масової комунікації, видавничої справи та реклами), три – Інститути журналістики, дві – Школи журналістики.

Під час історико-педагогічного дослідження професійної підготовки майбутніх журналістів було проведено кількісний аналіз ліцензійного набору. Відповідно до отриманих результатів до бакалаврату денної форми щорічно могло вступити більше 3 тис. студентів, на спеціаліста – близько двох тисяч осіб, до магістратури – 1400 осіб.

Контингент студентів ВНЗ I–IV рівнів акредитації у 2008 навчальному році налічував майже 2,5 мільйона осіб, зокрема, за денною формою – понад 1 мільйон 600 тисяч осіб. Таким чином, на кожні 10 тисяч населення припадає 602 студента, які навчаються у закладах вищої освіти I–IV рівнів акредитації. Для порівняння, показник кількості студентів коледжів, університетів та академій на 10 тисяч населення у Росії становить 495 студентів, у США – 445, у Великій Британії – 276, у Німеччині – 240, у Японії – 233.

У процесі дослідження нами було здійснено порівняння кількісного складу вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку журналістів у світі (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

Кількісний склад вищих навчальних закладів, які здійснюють  
підготовку журналістів у світі

Назва держави	Кількість навчальних закладів
США	450
Німеччина	40
Данія	3
Нідерланди	1
Австралія	15
Україна	39

З них у США журналістській професії навчають у 450 університетах. Німеччина нараховує 40 навчальних закладів, де здійснюється підготовка спеціалістів з масової інформації. У Данії – 3, Нідерландах – 1, Австралія – 15 [36].

Зазначене засвідчує, що стан журналістської освіти, яка набула

динамічного розвитку в університетах держави як найбільш престижна у 90-х рр., безпосередньо пов'язана з вимогами щодо демократизації суспільного життя, задекларованому в Законі України «Про освіту» (1991 р.) [13]. Так, у 1994 році підготовку фахівців для мас-медіа на факультеті систем і ЗМІ розпочав Дніпропетровський державний університет, у 1995 році – Харківський і Східноукраїнський (м. Луганськ) державні університети. Процес створення в різних навчальних закладах України відділень і факультетів журналістики триває й зараз. На травень 2016 року за даними Науково-методичної комісії з журналістики Фахової ради з соціальних дисциплін Міністерства освіти та науки України у нашій державі вже існувало 29 вищих навчальних закладів, що згідно з ліцензуванням розпочали підготовку за професійним спрямуванням «Журналістика» [14; 15].

Разом з тим вважаємо, що актуальною проблемою вищої освіти України, включаючи систему професійної підготовки журналістів, стало безсистемне, невмотивоване створення великої кількості відокремлених структурних підрозділів ВНЗ усіх форм власності й підпорядкування. За даними Державного реєстру ВНЗ, в Україні станом на 2010 рік діяло 1004 відокремлених структурних підрозділів, з них державних – 732, приватних – 272 [37].

Згідно з результатами опитування представників масмедіа 52% його учасників оцінили якість журналістської освіти на три бали з п'яти можливих, 7% поставили 1 бал. «Максимум», 5 балів, не поставив жоден з медійників. Схожа відповідь і щодо якості журналістської освіти у регіонах: середня оцінка варіюється близько 3 у кожному з опитаних регіонів", – зазначають автори. При цьому 59% представників медіаіндустрії з усієї України не задоволені університетською підготовкою. Зокрема, лише 22% опитаних редакторів сказали, що радше наймуть людину з дипломом журналіста.

Сьогодні в Україні існує кілька різновидів підготовки журналістських кадрів:

- факультети та відділення журналістики в університетах (національних, державних);
- комерційні навчальні заклади (Київський міжнародний університет, Український католицький університет, Запорізький приватний класичний університет тощо) ;
- різноманітні короткотермінові тренінги і курси,

організаторами яких виступають громадські організації;

- підвищення кваліфікації журналістів «на робочому місці» у редакціях засобів масової інформації.

Аналіз архівних та нормативних матеріалів засвідчив, що цілісне формування системи вимог до підготовки майбутніх журналістів відбувалося на тлі:

- формування змісту професійної підготовки майбутніх журналістів, на кожному етапі якого виникала потреба реструктуризації змісту професійного навчання зазначених фахівців, зумовлену потребами розвитку держави та суспільства у конкретний історичний період з урахуванням цілі, соціального замовлення, окреслення актуальної системи теоретичних знань, умінь та навичок, професійних, світоглядних, моральних і громадянських якостей, що мала бути сформована в процесі навчання у ВНЗ;

- визначення структури, змісту й обсягу навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує студенту можливість здобуття вищої освіти та досягнення певної кваліфікації для здійснення професійної діяльності у сфері журналістики (для кожного періоду розвитку суспільства властиві свої характеристики та особливості);

- визначення термінів навчання за денною (очною) формою, необхідних для засвоєння студентами нормативної та вибіркової частин змісту навчання у ВНЗ (прописано у Законі «Про вищу освіту» (2002 рік) та внесеними змінами до 2014 року). Цим Законом було передбачено також розробку засобів діагностики якості вищої освіти, які визначали стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей. Вищі навчальні заклади встановлювали спеціалізації за спеціальностями, за якими здійснювалась підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста, спеціаліста та магістра. Назви спеціалізацій за спеціальностями відображали відмінності у засобах, умовах та продуктах діяльності в межах спеціальності.

Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки, засобів діагностики якості вищої освіти, навчальних планів, програм навчальних дисциплін визначалося вищим навчальним закладом у межах структури та

форми, встановлених центральним органом виконавчої влади, що забезпечувало формування державної політики у сфері освіти.

Навчальні плани визначали графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю [15].

На сучасному етапі розвитку системи підготовки журналістських кадрів система вимог оформилася у вигляді стандартів вищої освіти та розробкою освітньо-професійних програм, які базуються на відповідній нормативно-правовій базі, що регулюють діяльність закладів вищої освіти з метою:

- реалізації вимог до змісту, обсягу, рівня освітньої та фахової підготовки майбутніх журналістів;
- забезпечення якості вищої освіти щодо суспільних потреб у фахівцях-журналістах;
- розроблення, упровадження, удосконалення нормативної і навчально-методичної бази, що визначає структуру та зміст підготовки фахівців-журналістів у ВНЗ [40].

У процесі дослідження також ураховано, що основою побудови стандартів вищої освіти у сфері журналістики є принципи:

- *цілеспрямованості*, що передбачає послідовну реалізацію вимог законодавчих актів України за всіма компонентами нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців-журналістів потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- *прогностичності*, що включає визначення у змісті підготовки майбутніх журналістів динамічних трансформаційних змін в інформаційному просторі, що набувають глобалізаційних ознак і передбачає формування здатності вирішувати на високому рівні завдання майбутньої професійної діяльності;
- *діагностичності*, що забезпечує вимірювання рівня відповідності професійної підготовки вимогам, окресленим в освітньо-професійних програмах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках майбутніх журналістів, інших нормативних документах.

Наразі стандарти вищої освіти є складовою системи вищої освіти, а їх структуру утворюють: державний стандарт вищої освіти, галузевий стандарт вищої освіти, стандарти вищої освіти з підготовки журналістських кадрів, освітньо-професійні програми.

### *РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

---

Визначаючи кваліфікаційні вимоги до професії журналіста, ми керувалися державними нормативними документами: Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку державних соціальних стандартів у сфері освіти» від 12 червня 2013 року № 499-р [41]; Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 року № 266, Наказом Міністерства освіти і науки України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» від 06 листопада 2015 року № 1151 [40].

Кваліфікаційна характеристика фахівця-журналіста з вищою освітою розроблялася з метою:

- визначення місця фахівця в структурі соціальної діяльності та основних вимог, особливостей майбутньої професійної діяльності випускника закладу вищої освіти;
- визначення функцій сучасного журналіста, способів і засобів його діяльності, перспектив розвитку професії, шляхів підвищення кваліфікації;
- вибору відповідних форм і методів організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх журналістів, розробки сучасного програмно-методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу;
- створення системи діагностики якості освіти.

На сучасному етапі формування вимог до підготовки майбутніх журналістів йдеться про компетентності за спеціальністю «журналістика» (освітніх рівнів: перший (бакалаврський), другий (магістерський), які:

- мають статус основного нормативного документа, що узагальнює зміст журналістської освіти, тобто відображає цілі і завдання професійної підготовки студентів;
- визначають зміст журналістської освіти, що включає систему типових професійних задач, до вирішення яких має бути спроможний майбутній фахівець на певному освітньому рівні підготовки;
- закріплюють стандарт якості професійної підготовки, що відповідає спеціальності «Журналіст» та кваліфікації, яка

### *РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ГАЛУЗЬ*

---

присвоюється випускнику, і визначається системою типових задач і показниками якості їх вирішення;

- характеризують якість підготовки випускників за ефективністю вирішення ними типових задач – показниками успішності професійної діяльності;
- дозволяють на основі аналізу результатів професійної діяльності прогнозувати, планувати та організовувати функціонування системи журналістської освіти;
- забезпечують активну участь міністерств, відомств, об'єднання журналістів брати активну участь в управлінні забезпечення якості професійної підготовки фахівця, особливо на стадіях її прогнозування та планування.

Структура кваліфікаційної характеристики фахівця-журналіста з вищою освітою включає: призначення кваліфікаційної характеристики (де і з якою метою вона використовується); призначення фахівця-журналіста (посади, на яких він, як правило, може працювати); спеціалізації фахівців та освітні рівні, які випускник може набути самостійно або за умов додаткової підготовки); структуру професійної діяльності журналіста – функціональну та предметну; стандарт якості професійної підготовки фахівця з вищою освітою, що містить, зокрема: загальну характеристику фахівця як соціальної особистості; види діяльності та узагальнені типи професійних задач, обов'язкових для всіх закладів, що здійснюють підготовку за даною спеціальністю, а також професійних задач, що відповідають спеціалізації; вимоги щодо необхідного рівня опанування професійною діяльністю [45].

Для забезпечення професійної підготовки журналістів розробляються освітні програми, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти журналістської спеціальності. Заклад вищої освіти пропонує варіативний компонент освітньо-професійної програми, який враховує досвід підготовки фахівців даного напрямку, вимоги до журналістської діяльності, особливості кваліфікаційних характеристик фахівців-журналістів, прогноз розвитку журналістської діяльності, і містить:

- перелік об'єктів (предметів) професійної діяльності, з якими пов'язана праця фахівця-журналіста: журналіст, редактор, теле-, радіо- журналіст, коректор, копірайтер, контент-менеджер;

- первинні посади, які може обіймати фахівець після закінчення закладу вищої освіти, а також посадові функції (посадові повноваження) у відповідності до нормативних документів (кваліфікаційні довідники посад керівників, фахівців та службовців, посадові інструкції міністерств та відомств тощо) та первинні посади: помічник прес-секретаря, практикант видання, помічник редактора, помічник журналіста.

Структура посад професійної діяльності журналіста представлена таким чином:

- позаштатні кореспонденти або «фрілансери» – це самостійні фахівці, які пропонують свої матеріали виданням;
- власні кореспонденти, в обов'язки яких входить збір інформації і доставка свіжих новин, оперативне висвітлення подій та заходів (мітингів, концертів, дебатів тощо);
- репортери – це творці жанрів новин, їх мета – вчасно опинитися в потрібному місці, у потрібний час;
- очільники рубрик, які ведуть постійні розділи у виданнях, на радіо та телебаченні;
- відповідальні секретарі, які контролюють весь процес випуску свіжого номера, телепередачі, новин часто в он-лайн режимі;
- головні редактори – це відповідальні працівники, які очолюють редакції ЗМІ і координують роботу;
- журналісти, які знайшли себе у рекламі;
- тележурналісти і радіожурналісти пишуть сценарії, озвучують тексти, готують свої програми, виходять у прямий ефір;
- інтернет-журналісти – об'єднують майже всі різновиди, їх діяльність набуває все більшого поширення особливо останнім часом.

Окремо можна зазначити про міжнародних журналістів, до яких висуваються особливі вимоги знання кількох іноземних мов, історії, психології, етики, ораторського мистецтва тощо.

Структуру діяльності фахівця можна представити як логічну послідовність реалізації посадових прав та обов'язків (предмет, форми, методи, засоби, правила, напрями та умови журналістської діяльності). До журналістів зазвичай пред'являють певні вимоги: вища освіта, знання психології спілкування, іноземних мов, самоконтроль, культура мовлення, уміння образно мислити, оперативність, допитливість.

Результати прогнозу зміни професійних і соціально важливих задач у процесі практичної діяльності на рівні компетенції посадових обов'язки, які в майбутньому буде виконувати випускник вищого навчального закладу, відображаються у вимогах до підготовки майбутніх журналістів, які мають бути здатними, зокрема, підготувати інформаційні матеріали з актуальної необхідної теми (скласти питання для інтерв'ю, призначити зустрічі, виїхати на місце їх проведення, обробити інформацію перевірити її достовірність) інформації.

Підготовка сучасного фахівця журналістської сфери передбачає:

- використання типових задач для здійснення професійних функцій, типів та видів професійної діяльності фахівця-журналіста;
- засвоєння системи професійних знань та вмінь, необхідних для ефективного трактування, поширення та аналізу інформації в системи загальнолюдських, національних та особистісних цінностей;
- постійне оновлення змісту навчання у вигляді змістовних модулів освітніх програм підготовки фахівців, вибору тих чи інших форм, методів та засобів навчання відповідного розподілу навчального часу, обсягу навчальних дисциплін і форм державної атестації;
- висування відповідних вимог до професійного відбору, зокрема, до здібностей і підготовленості абітурієнтів у вигляді системи знань, умінь і навичок, на основі яких буде здійснюватися підготовка до складної професійної діяльності;
- вимоги до психологічних властивостей та якостей особи як таких, що є протипоказаними у майбутній професійній діяльності;
- додаткові вимоги до попереднього освітнього рівня особи, спеціальних здібностей, вікових або інших обмежень, досвіду попередньої практичної діяльності, особистих якостей (толерантність, оперативність, наполегливість, об'єктивність, спостережливість, комунікабельність, вміння працювати в команді, ініціативність, працездатність і працьовитість, витривалість, стійкість до стресів тощо).

Водночас зазначимо, що в системі професійної підготовки майбутніх журналістів відсутні єдині галузеві стандарти. Як правило, заклади вищої освіти розробляють освітні програми, які визначають нормативний зміст підготовки майбутніх фахівців за певними напрямками відповідних освітніх рівнів вищої освіти (першого



(бакалаврського) та другого (магістерського). Сучасна система вимог до освітніх стандартів окреслює професійний образ, так званого, сукупного фахівця-журналіста, здатного ефективно виконувати всі передбачені виробничі функції в обраній сфері діяльності.

У вирішенні проблеми визначення загальних вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів набуває важливого значення застосування професіографічного підходу і використання професіограм, які розкривають професійні і особистісні вимоги до спеціаліста на конкретному робочому місці в конкурентному середовищі [40]. Професіограма розглядається як: документ, в якому описані особливості спеціальності, професії; паспорт, який включає в себе сукупність особистісних якостей, фахових і спеціальних знань і умінь; складна ієрархічна структура, в якій всі сторони професійної діяльності, а також особистісні якості, навички і уміння представлені у взаємозв'язку [42]. Особливо важливим, на нашу думку, є визначення в її межах особистісних якостей майбутнього журналіста з огляду на зростаючий вплив результатів його діяльності на середовища нашої життєдіяльності.

У процесі дослідження нами було здійснено аналіз вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів в освітній системі України (друга половина XX – початок XXI століття).

Таким чином, вимоги до підготовки майбутніх журналістів у виокремлений хронологічний період розглянуто у межах визначених наукових підходів, що дозволило розглянути певні аспекти цілей, пріоритетів та змісту професійної підготовки журналістів у закладах вищої освіти.

Вивчаючи архівні матеріали, зокрема, Львівського ордена Леніна державного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка ми з'ясували, що в період з 1950-х до 1990-х років підготовка здійснювалась за одними навчальними планами та програмами на всій території СРСР. Навчальний процес був націлений насамперед на реалізації ідеологічної складової.

Аналізуючи вимоги до підготовки журналістів у відповідності до сьогодення, зазначаємо, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» важливим є надання автономії закладам вищої освіти, вимоги прописані в освітньо-професійних програмах, які затверджують заклади вищої освіти на засіданнях учених рад у

відповідності до Ліцензійних вимог та нормативно-правової бази, що забезпечує освітній процес.

### **Література**

1. Андрущенко, В., 2004. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. Вища освіта України, № 1, с. 5-9.
2. Андрущенко, В., 2008. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Український прорив». Вища освіта України, № 2 (29), с. 10-17.
3. Антошкіна, Л.І., 2014. Рейтинги ВНЗ у світовому порівнянні: методи і представництво. Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу, № 2, с. 9-19.
4. Бех, І.Д., 2013. Рефлексивно-експліцитний метод у формуванні морально стійкої особистості. Теорія і практика управління соціальними системами, № 2, с. 54-60.
5. Бондаренко, В.Д., Загайнова, Л.І. та Костецька, Н.М., 2012. Інституційне та кадрове забезпечення наукової сфери України. Аналітика і влада, № 6, с. 64-72.
6. Верхоглядова, Н.І., 2016. Удосконалення системи безперервної освіти як запорука економічного розвитку країни. Інфраструктура ринку, вип. 2, с. 392-394.
7. Вища освіта і наука в період завершення побудови соціалізму, 2015. [online] Київ. Режим доступу: <http://ukrssr.com.ua/kiyiv/vishha-osvita-i-nauka-1>
8. Гончаренко, С.У., 2008. Методика навчального предмета. В: В.Г. Кремень, гол. ред. Енциклопедія освіти / АПН України. Київ: Юрінком Інтер, с. 494-497.
9. Городянченко, В.Г. 2008. Соціологія: підручник. 3-тє вид., доп. Київ: ВЦ «Академія», 544 с.
10. Дорош, М., Кутовенко, О., Піддубна, О. та ін. 2016. Актуальні аспекти реформування журналістської освіти в Україні. Спеціальний звіт. Київ: Телекритика, с. 8.
11. Єріна, А.М., Захожай, В.Б. та Єрін, Д.Л. 2004. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 212 с.

12. Жигецька, Н.В., 2002. Моделювання, оцінка та менеджмент якості освітніх послуг. Кандидат наук. Київський національний економічний університет, с. 174-190.

13. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. [online] Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрану.

14. Закон України «Про вищу освіту». (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

15. Закон України «Про вищу освіту». [online] Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T022984.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T022984.html)

16. Закон України «Про державний бюджет України на 2018 рік» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 3-4, ст. 26). [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2246-19>

17. Закон України «Про освіту». [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>

18. Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 1, ст. 6). [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5499-17>

19. Зязюн, І.А., 2010. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. В: О.М. Отич, заг. ред. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. Чернівці: Зелена Буковина, с. 17-23.

20. Кремень, В., 2013. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. Філософія освіти, № 1, с. 7-22.

21. Крушельницька, О.В. 2003. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. Київ: Кондор, 192 с.

22. Лігоцький, А.О., 1997. Концептуальні підходи до формування освітніх систем. Педагогіка, № 3, с. 117-118.

23. Лісневська, А. Актуальні проблеми вищої професійної освіти телевізійних журналістів-репортерів. Наукові записки Серія педагогічні науки, вип. 103, с. 169-176.

24. Львівського ордену Леніна державного університету імені Івана Франка. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР «Накази. Інструктивні листи Міністерства вищої освіти і

Міністерства культури СРСР і листування про їх виконання. Навчальна частина». Початок 2 січня 1953 року – закінчено 2 грудня 1953 року. Р-119, опис-11, од. збер. 65, на 82 арк., с. 66-67.

25. Львівського ордена Леніна державного університету імені Івана Франка. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР. Паспорт спеціальності і спеціалізації Львівського ордену Леніна державного університету імені Івана Франка. Р-119, опис-11, с. 184, с. 15.

26. Мадзігон, В.В., 2013. Теоретико-методичні засади підготовки підприємців у системі економічної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи, вип. 39, с. 62-67.

27. На пути «К повестке дня на XXI век» в области высшего образования. Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций. Рабочий документ. Париж, июль 1998 г. ЮНЕСКО, 19 с

28. Накази, Інструктивні листи Міністерства вищої освіти Міністерства культури СРСР і листування про їх виконання. Навчальна частина. Поч. 02 січня 1953. Ф: Р-119, опис 11, од. збер. 65, на 82 арк.

29. Накази. Інструктивні листи Міністерства вищої освіти і Міністерства культури СРСР і листування про їх виконання. Навчальна частина. Львівського ордена Леніна державного університету імені Івана Франка. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР / Міністерства вищої освіти і середньої спеціальної освіти УРСР / Початок 2 січня 1953 року – закінчено 2 грудня 1953 року. Р-119, опис-11, од. збер 65, на 82 арк., с. 62-65.

30. Одерій, Л.П. 1996. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: монографія. Київ: МКА, ІЗМН, 264 с.

31. Передерій, І.Г., 2016. Інституційний репозитарій як новітня форма комунікації у сучасному освітньо-науковому середовищі. В: І.Г. Передерій, А.А. Соляник та ін. редкол. Документно-інформаційні комунікації в умовах глобалізації: стан, проблеми і перспективи: матеріали I Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Полтава, 3 грудня 2015 р. Полтава: ПолтНТУ, с. 109.

32. Петрів, Т., Сафаров, А., Сюмар, В. та Чекмишев, О. укл., 2006. Засоби масової інформації: професійні стандарти, етика та законодавчі норми: наук. видання. Київ: Нічлава, 100 с.

33. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини. [online] Режим доступу: [https://dt.ua/EDUCATION/pidgotovka\\_zhurnalisticv\\_poglyadi\\_zboku\\_i\\_zseredini.html](https://dt.ua/EDUCATION/pidgotovka_zhurnalisticv_poglyadi_zboku_i_zseredini.html)

34. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку формування державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» № 306 від 15 квітня 2013 р. [online] Київ. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2013-p>

35. Постанова Ради Міністрів Української РСР «Про визнання такими, що втратили чинність рішень Уряду УРСР з питань народної освіти» № 115 від 22 квітня 1989 р. [online] Київ. Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP890115.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP890115.html)

36. Професійна підготовка журналістів в Україні та світі [online]. Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/journalism/25592/>

37. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про впорядкування діяльності відокремлених структурних підрозділів вищих навчальних закладів». [online] Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/vr3\\_6290-08](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/vr3_6290-08)

38. Рожнова, Г.П., 2015. Впровадження Болонського процесу у журналістській освіті України на початку ХХІ століття. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Додаток 1 до вип. 36, том I (61): темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гносис, с. 292-299.

39. Рожнова, Г.П., 2016. Проблеми та перспективи розвитку сучасного конкурентоспроможного навчального закладу з підготовки журналістів. Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. «Теоретико-методичні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів» (29.03. 2016 р., м. Житомир), с. 395-400.

40. Рожнова, Г.П., 2017. Інноваційний характер форм та методів професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах. Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. «Інноваційний менеджмент у закладах освіти» (21.03. 2017 р., м. Житомир), с. 132-139.

41. Розпорядження Кабміну України «Про затвердження переліку державних соціальних стандартів у сфері освіти», 2013. Офіційний вісник України, № 53, с. 62-64.

42. Савіщенко, В.М., 2008. Педагогічні умови формування професійно-значущих якостей майбутнього юриста в начальновиховному процесі ВНЗ [Текст]. Кандидат наук. Класичний приватний університет, с. 31-33.

43. Статистичний звіт про розподіл студентів на курсах, спеціальностях, національностях, про кількість професорсько-викладацького складу на початок 1953/1954 навчального року. Ф-№79-кв, Р-119, опис-11, сторінок 185 на 47 аркушах, од. збер. 85, на 8 арк.

44. Філіпенко, А.С. 2004. Основи наукових досліджень: конспект лекцій: посібник. Київ: Академвидав, 208 с.

45. Roznova, A.P., 2015. "Current issues in modern teaching of journalism in the XX century", Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics. Journal «L'Association 1901 «SEPIKE». Ausgabe 10, Osthofen, Deutschland, Poitiers, France, Los Angeles, USA, p. 30-32.

## ВИСНОВКИ

Професеологія в сучасних умовах набуває інтеграційного міждисциплінарного характеру, сприяє визначенню перспективних напрямів професій нового типу. У межах професеології досліджуються актуальні проблеми: професійний розвиток людини; професійний розвиток дітей, молоді і дорослих; умови, процеси, результати і механізми професійного розвитку людини на різних вікових етапах. Завдання професеології: обґрунтувати теоретичні засади її розвитку як науки про професійний розвиток людини.

У монографії проаналізовано роль професіографічного підходу у системі вищої освіти, що орієнтується на освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста, певні нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини, визначають професійну діяльність майбутнього фахівця як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують його особистість.

Основою професіографічного підходу до організації професійної підготовки і наступної оцінки її якості є професіограма, що являє науково-обґрунтовані норми і вимоги професії до різних видів професійної діяльності і якостей особистості фахівця й отримувати необхідний для суспільства продукт та створювати умови для розвитку особистості працівника.

У контексті професіографічного підходу розглянуто компоненти системи професійної придатності, які вміщують:

- 1) громадянські якості – моральне обличчя людини як члена суспільства;
- 2) ставлення до праці, професії, інтереси і схильності;
- 3) дієздатність: фізична (стан здоров'я, сила, витривалість тощо) і розумова (інтелектуальні здібності, гнучкість психіки, самоконтроль, ініціативність та ін.);
- 4) окремі, часткові, спеціальні здібності – такі особисті якості, які важливі для конкретного виду діяльності, професії;
- 5) знання, уміння, навички, досвід.

Виявлено, що для професійно підготовлених фахівців з вищою освітою притаманне системне мислення, здатність оперувати базовими категоріями, високий рівень освіченості, професійної обізнаності, володіння ІКТ. Вони набагато швидше входять у професію і достатньо інтенсивно працюють та розвиваються. Професіографічний підхід до побудови підготовки педагога спрямований на розвиток готовності випускника до професійної діяльності, яка оцінюється через комплекс умінь вирішувати професійні задачі.

Сучасні фахівці здатні розкривати нові можливості та визначати перспективи професійної діяльності, оскільки поєднують набуті теоретичні знання з практичним досвідом. Оволодіння новітніми засобами професійної освіти прискорює когнітивні процеси, що позитивно відображається у подальшій професійній діяльності фахівця, оскільки він успішно працює в умовах вирішення нових перспективних проблем.

Професіографічний підхід у цьому контексті постає як цілеспрямований процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення професійної підготовки та перепідготовки сучасного фахівця, який інтегрує та трансформує здобутки системного, індивідуального, особистісно орієнтованого, компетентнісного, контекстного, творчого, акмеологічного підходів.

Особлива роль у професійній освіті належить педагогу. Модернізація сучасної системи освіти в Україні потребує підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності та розвитку педагогічного мислення вчителя.

Учитель нової генерації має бути не тільки професійно компетентним, а й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. Тому, надзвичайно актуальним постає аналіз професійних й особистісних якостей творчого вчителя та їх вплив на розвиток творчих здібностей учнів. Професіографічний підхід до педагогічної діяльності визначає здатність і готовність педагога до виконання різноманітних видів педагогічної діяльності в освітньому просторі як суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування та праці на основі засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок, а також шляхом професіоналізації його вищих психічних функцій.

Крім того у зарубіжних країнах звертається увага на спеціальну підготовку педагога до роботи з обдарованими дітьми, що



передбачає викладання спеціальних курсів. На думку вчених, готовність учителя працювати з обдарованими дітьми включає наявність у нього глибоких теоретичних знань і практичного досвіду.

Отже, сучасний учитель має стати носієм суспільного, соціального та наукового прогресу, яке пов'язане із досягненням значущих цілей, бути компетентним, освіченим, креативним, мати гнучкий інтелект, високі духовно-моральні якості.

Його діяльність характеризується постійним творчим пошуком, неперервним розвитком та практичним застосуванням знань, створенням розвивальних програм, методів, принципів навчання та оцінювання. Творчий педагог-професіонал спрямовує свої зусилля на впровадженні ідей педагогіки партнерства з учнями, колегами, батьками; реалізації принципів етичної та моральної відповідальності; розвитку особистої філософії викладання, яка формується відповідно до сучасних освітніх вимог.

Ученими сформульовані основні принципи професіографічного дослідження, якими мають керуватися педагоги-дослідники:

- комплексності, с однієї сторони, це принцип, що передбачає необхідність системного аналізу різних аспектів професійної діяльності (соціально-психологічних, психо-фізіологічних, фізіологічних й організаційних особливостей професії, особливостей професійної підготовленості виконавців тощо); з іншої сторони – аналіз властивостей спеціальності та спеціалізацій, відображення їх значимості в загальній системі діяльності, її соціального престижу, особливостей міжособистісних відносин, переліку обсягу знань, навичок, умінь, необхідних для успішної діяльності, терміну підготовки спеціаліста, фізіологічних вимог до людини і медичних вимог до людини та медичних протипоказань до роботи та ін.;

- соціальної активності, що обумовлює аналіз зазначених елементів у загальній системі вищої освіти;

- надійності, що враховує необхідність аналізу таких властивостей спеціалістів, як емоційність і поміхостійкість у різних ситуаціях;

- диференціації – обов'язкового вивчення діяльності спеціалістів різних спеціальностей, що включені у дану професію;

- типізації, що враховують поєднання конкретних професій у певні професійні групи;

- перспективності, що передбачають вивчення тенденцій і перспектив розвитку даної професії.

Відповідно до цих принципів професіографія вирішує одне зі своїх завдань – складання професіограм, що надають найбільш вичерпну інформацію про ту чи іншу професію, її специфіку, а також особистих вимог до людини.

Відтак, професеологія об'єднує знання про специфіку навчання зростаючої особистості з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних та потенційних здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей людини. Запровадження професіографічного підходу в професійному навчанні сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації у роботі з майбутніми фахівцями. Водночас відбувається критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначення шляхів професійного самовдосконалення і набуття основ професіоналізму.

З погляду вчених, професіографічний підхід забезпечує: наступність змісту та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; розробку інтегрованих навчальних планів та програм тощо.

Особливості професіографічного підходу полягають також у врахуванні цінності набутого навчального та професійного досвіду людини, передбачають можливість вибору індивідуальної навчальної траєкторії, самоконтролю процесу навчання, самореалізації тощо. Такий підхід максимально забезпечує відповідність індивідуальним можливостям особистості, сприяє виробленню особистістю власної світоглядної позиції, розробці індивідуальної траєкторії розвитку з повною відповідальністю за свій вибір.

У процесі узагальнення результатів дослідження у сфері професійної освіти вченими виявлено низку тенденцій: неперервне зростання великої кількості інформації, підвищення ролі людського капіталу, особистості; інтелектуалізація її діяльності; гуманізація, гуманітаризація, інтеграція, диференціація тощо.

Водночас простежуються й такі тенденції, як глобалізація, автоматизація виробництва, комп'ютеризація, інформатизація та ін. Зокрема, посилення диференціації та

індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів передбачає розробку індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента на основі створення нових поколінь навчальних програм з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку студента.

У систему вищої освіти має закладатися вироблення здатності до дослідницької діяльності, спрямованої на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок.

Отже, професіографічний підхід передбачає активний пошук нової методичної системи, яка була б орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на чуттєву та підсвідому сферу особистості, спрямовану на перетворення студента на суб'єкта освітнього процесу. навчального процесу. Спільними зусиллями соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається служба «гайден» з метою цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

Доведено, що суттєво трансформується зміст вищої освіти шляхом посилення соціальної і гуманітарної складових освіти. Останнє може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу. Передбачено модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюються передумови для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес.

Провідною новацією у вирішенні проблеми змісту професійної освіти є стандартизація, яка аналізується і впроваджується як у державах з децентралізованою системою освіти, так і в країнах, де завжди існували державні навчальні плани і програми. Суть стандартизації змісту освіти полягає в розробці державних вимог до базового змісту освіти, обов'язкового для всіх. Як відомо, Україна приєдналась до Болонського процесу у 2005 році. За цей період відбулися важливі зміни-тенденції: має місце прогрес у запровадженні Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та додатків до диплома європейського зразка, також сектор вищої освіти України більшою мірою залучений до Європейського простору

вищої освіти (ЄПВО). Ведеться робота з розробки національної системи кваліфікацій. Створено плани щодо покращення та координації заходів із забезпечення якості освіти на національному рівні. Крім того передбачено: розробку системи забезпечення якості освіти відповідно до Стандартів та рекомендацій ЄПВО; підвищення рівня працевлаштування випускників вишу; підвищення мобільності викладачів і студентів; розширення зв'язків між закладами вищої освіти та громадськістю. Реалізується принцип неперервності та наступності програм підготовки фахівців на всіх рівнях навчання.

У контексті професіографічного підходу відбувається цілеспрямоване впровадження принципів безперервної освіти, створення нових типів навчальних закладів, інформаційно-освітніх центрів для неформальної освіти. До основних принципів безперервної системи освіти віднесено:

а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості;

б) вертикальна і горизонтальна цілісність позитивного освітнього процесу;

в) інтеграція навчальної і практичної діяльності;

г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу;

д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів;

е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти;

ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності;

з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

Виявлені напрями та тенденції в контексті професіографічного підходу забезпечують розвиток ключових професійних компетентностей та професійний розвиток фахівця впродовж життя, гарантують його загальний, мобільний і постійний доступ до освіти. Результатом вищої освіти сучасного фахівця є набуття та оновлення компетенцій, необхідних для особистої реалізації власних потенційних можливостей, здібностей, свідомої участі в суспільному та економічному житті суспільства, для активного громадянського життя, соціальної єдності, розвитку творчого особистісного потенціалу фахівця, спрямованого на майбутнє.

Таким чином, професійна освіта має ґрунтуватися на базових знаннях, а сутність навчання полягає у досягненні конкретного

результату та використанні набутих знань і вмінь у професійній діяльності. Отже, професіографічний підхід становить методологічну основу теорії професійної освіти. Окреслений підхід має сприяти розробці нових освітніх стандартів, які б найбільшою мірою відповідали матеріальним та духовним потребам нашого часу, реалізації найновіших досягнень науки у практику та були спрямовані на формування гармонійної, творчої, професійно підготовленої особистості.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Антонова Олена Євгеніївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Гусак Валентина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки й андрагогіки, КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР.

**Дубасенюк Олександра Антонівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Вознюк Олександр Васильович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Желанова Вікторія В'ячеславівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Косигіна Олена Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки й андрагогіки, професор кафедри, КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР.

**Мірошниченко Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Мороз Майя Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

**Рожнова Ганна Павлівна**, аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Самойленко Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Свиридюк Володимир Васильович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Житомирського військового інституту ім. С.П.Корольова.

**Свиридюк Василь Зіновійович** – доктор медичних наук, проректор з наукової роботи КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради.

**Сидорчук Нінель Герандівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Шанскова Тетяна Ігорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Яценко Світлана Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Наукове видання**

***Колектив авторів:***

Антонова Олена Євгеніївна, Гусак Валентина Миколаївна, Дубасенюк  
Олександра Антонівна, Вознюк Олександр Васильович, Желанова Вікторія  
В'ячеславівна, Косигіна Олена Володимирівна, Мірошніченко Олена  
Анатоліївна, Мороз Майя Олександрівна, Рожнова Ганна Павлівна,  
Самойленко Оксана Анатоліївна, Свиридчук Володимир Васильович,  
Свиридчук Василь Зіновійович, Сидорчук Нінель Герандівна, Шанскова Тетяна  
Ігорівна, Яценко Світлана Леонідівна

## **ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

***Монографія***

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк.

Дизайн обкладинки: Є. В. Антонов

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.08.2019.

Формат 60x84 1/8 Ум. друк. арк. 15,9.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman

Наклад 300 прим. Зам. № 598-19-888, 2019 р.

Видавець О.О. Євенок

м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А

тел. : (0412) 422-106

*Свідоцтво про внесення суб'єктів видавничої справи*

*До Державного реєстру видавців, виготовників і*

*Розповсюджувачів видавничої продукції України*

*Серія ДК « 3544 від 05.08.2009 р.*

Друк та палітурні роботи ФОП О.О. Євенок

10014, м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А

тел. : (0412) 422-106, e-mail: book\_druk@i.ua