

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

**ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА:  
сутність, фахові особливості, розвиток**

*колективна монографія*

Суми  
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2016

УДК 174  
ББК 87.754  
П84

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка  
Протокол № 6 від 28 листопада 2016 р.

**Рецензенти:**

*І. П. Мозговий* – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії факультету іноземної філології та соціальних комунікацій Сумського державного університету;

*О. Є. Смолінська* – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького;

*Л. М. Снівак* – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Колектив авторів:**

к. п. н. *Баранюк І. Г.*, *Бедлінський В. О.*, к. психол. н. *Бедлінський О. І.*, к. тех. н. *Важинський С. Е.*, к. психол. н. *Гальцова С. В.*, к. психол. н. *Галян І. М.*, к. психол. н. *Галян О. І.*, к. п. н. *Іваній І. В.*, д. психол. н. *Кузікова С. Б.*, к. н. з держ. упр. *Луценко С. М.*, к. п. н. *Мар'євич Н. К.*, к. психол. н. *Моргун В. Ф.*, к. психол. н. *Ніколаєнко С. О.*, *Ніколаєнко С. П.*, д. психол. н. *Поліщук В. М.*, к. психол. н. *Поліщук С. А.*, к. психол. н. *Попович І. С.*, к. психол. н. *Пухно С. В.*, к. ф.-м. н. *Салтикова А. І.*, *Стрельбицька С. М.*, к. психол. н. *Тарасова Т.Б.*, к. психол. н. *Улунова Г. Є.*

**П 84 Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / кол. авт. ; відп. ред. Г. Є. Улунова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – 300 с.**

ISBN 978-966-698-230-1

Колективна монографія присвячена теоретичним та емпіричним проблемам професійної культури. У монографії висвітлено сутнісні характеристики та особливості розвитку професійної культури фахівців у різних сферах діяльності. Окрема увага приділена професійно-педагогічній культурі та її становленню в процесі професіогенезу педагога, педагогічного психолога. Монографія розрахована на широке коло читачів: вчених, викладачів, наукових працівників, студентів тощо.

ISBN 978-966-698-230-1

УДК 174  
ББК 87.754

© Колектив авторів, 2016  
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> (Улунова Г. Є.).....	5
---------------------------------------	---

### **Розділ 1. Сутнісні характеристики та особливості розвитку професійної культури фахівців у різних сферах діяльності**

1.1. Професійна культура як культура макросистеми, мікросистеми та особистості (Улунова Г. Є.).....	8
1.2. Соціальні очікування як чинник професійної культури особистості (Попович І. С.) .....	21
1.3. Прийняття ефективних рішень як складова професійної психологічної культури (Гальцова С. В.) .....	37
1.4. Потенціал суб'єктності в ситуаціях невизначеності: формування професійної успішності майбутніх фахівців у різних соціально-професійних умовах (Кузікова С. Б., Важинський С. Е.).....	53
1.5. Особливості формування та розвитку професійної культури керівника конкурентоспроможного навчального закладу в системі підвищення кваліфікації (Луценко С. М., Ніколаєнко С. П.) .....	70
1.6. Етапи формування професійної культури лікаря на прикладі творчої діяльності М. М. Амосова (Бедлінський В. О.).....	87
1.7. Формування професійної культури майбутнього соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід (Стрельбицька С. М.) .....	102

### **Розділ 2. Професійно-педагогічна культура та її становлення в процесі професіогенезу педагога, педагогічного психолога**

2.1. Історичні витoki професійної культури педагога і педагогічного психолога (Моргун В. Ф.).....	115
2.2. Професійна педагогічна діяльність у вимірі соціальних суперечностей (Поліщук В. М., Поліщук С. А.) .....	129

2.3. Мовленнєвий аспект професійної культури вчителя (Бедлінський О. І.).....	144
2.4. Концепція Василя Сухомлинського лінгводидактичної культури вчителя початкової школи (Баранюк І. Г.).....	161
2.5. Трансові способи підвищення навіюваності учнів у структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя (Ніколаєнко С. О.) .....	176
2.6. Становлення професійної культури педагога засобами психологічної просвіти (Тарасова Т. Б.) .....	193
2.7. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога (Галян І. М., Галян О. І.).....	210
2.8. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів (Мар'євич Н. К.).....	225
2.9. Психолого-педагогічні складові формування професійної культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін (Пухно С. В., Салтикова А. І.).....	240
2.10. Генеза теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту (Іваній І. В.).....	255
<b>Післямова</b> (Улунова Г. Є.) .....	274
<b>Список використаних джерел</b> .....	275

## ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічна криза, що панує сьогодні у світі, зумовлює банкрутство численних підприємств та реорганізацію установ, зростання кількості безробітних та бідності населення, трудову міграцію в економічно благополучні країни та антиміграційні протести в останніх. Світова спільнота на рівні різних інститутів шукає шляхи розв'язання даних проблем. Водночас, подолання кризи вимагає не лише рішучих політичних кроків, відповідних соціальних та економічних реформ, але й змін у психології суспільства та психології сучасного фахівця. Так, актуальною є потреба у трансформації пріоритетів при виборі професії: сучасний ринок праці перенасичений юристами та економістами, але відчуває значний дефіцит майже у всіх робітничих спеціальностях. Необхідність конкурувати за робоче місце з іншими фахівцями зумовлює потребу в розвитку компетенцій самопрезентації та підтримання впевненості в собі, своїх можливостях. Фрілансерство, що набуває все більшої популярності в сучасному світі, вимагає від особистості не лише значної самоорганізації та відповідальності, але й готовності до ризику та зменшення кількості соціальних контактів. Професійна діяльність в умовах нестабільності та хронічного страху втрати робочого місця потребує від особистості додаткової протидії прискореними темпами професійного вигорання, підвищення стресостійкості. Швидкі темпи науково-технічного прогресу спонукають фахівця до безперервного навчання впродовж життя тощо. Необхідністю вирішувати окреслені вище проблеми пояснюється зростання в сучасній науці інтересу до теоретичних та практичних аспектів професійної культури як запоруки ефективної професійної самореалізації фахівця.

Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми показав, що «професійна культура» є міждисциплінарним поняттям, яке привертає увагу вчених різних наукових галузей: педагогів, психологів, філософів, соціологів тощо. Предметом їх досліджень неодноразово ставали різні аспекти професійної культури педагогів (І. Ф. Ісаєв, Н. П. Краснова, А. В. Мудрик, О. М. Новицька, О. М. Попенко, В. О. Сластьонін, О. Л. Шевнюк та ін.), лікарів (А. О. Агаркова, О. В. Денисова, В. П. Дуброва та ін.), інженерів (С. А. Ісаєнко, Н. В. Підбуцька, О. С. Пономарьов та ін.), економістів (А. В. Бичок, В. В. Волкова, Л. Б. Нікіфорова та ін.), юристів (С. Д. Гусарєв, І. Ф. Михаліченко, О. Ф. Скакун, С. С. Сливка, О. Д. Тихомиров та ін.), військових (В. Г. Рибалка, В. Т. Жежерун, І. В. Гавриш та ін.) тощо.

Водночас, аналіз праць, присвячених професійній культурі, доводить необхідність подальших досліджень з вивчення наступних питань: відображення у змісті професійної культури найактуальніших викликів

сучасного суспільства, систематизації структурних компонентів професійної культури, розширення комплексу чинників професійної культури групи та особистості, знайомства з особливостями професійної культури відомих діячів минулого та сучасності, розробки новітніх технологій розвитку професійної культури на різних етапах професіогенезу фахівця і т.п.

Дані міркування зумовлюють актуальність колективної монографії «Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток», підготовленої членами Лабораторії психологічної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, а також провідними вченими з усієї України, метою дослідницьких пошуків яких стало вивчення професійної культури фахівців у різних сферах діяльності.

Структура монографії є класичною для наукових праць: кожен відокремлений блок інформації виділений у самостійні розділи, які у своїй сукупності складають цілісну, логічно пов'язану картину досліджуваного процесу. Зупинимося на змісті окремих розділів, в яких поданий унікальний науково-дослідний матеріал та оригінальні висновки авторів.

Перший розділ колективної монографії присвячено *сутнісним характеристикам професійної культури* (професійна культура як культура макросистеми, мікросистеми та особистості – Улунова Г.Є., соціальні очікування як чинник професійної культури особистості – Попович І.С., прийняття ефективних рішень як складова професійної психологічної культури – Гальцова С.В.) та *особливостям розвитку професійної культури фахівців у різних сферах діяльності* (потенціал суб'єктності в ситуаціях невизначеності: формування професійної успішності майбутніх фахівців у різних соціально-професійних умовах – Кузікова С.Б., Важинський С.Е., особливості формування та розвитку професійної культури керівника конкурентоспроможного навчального закладу в системі підвищення кваліфікації – Луценко С.М., Ніколаєнко С.П., етапи формування професійної культури лікаря на прикладі творчої діяльності М.М.Амосова – Бедлінський В.О., формування професійної культури майбутнього соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід – Стрельбицька С.М.).

У другому розділі розглянуто *змістовні аспекти професійно-педагогічної культури*: (історичні витоки професійної культури педагога і педагогічного психолога – Моргун В.Ф., професійна педагогічна діяльність у вимірі соціальних суперечностей – Поліщук В.М., Поліщук С.А., мовленнєвий аспект професійної культури вчителя – Бедлінський О.І., концепція Василя Сухомлинського лінгводидактичної культури вчителя початкової школи – Баранюк І.Г., трансівні способи підвищення навіюваності учнів у структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя – Ніколаєнко С.О.) та *становлення*

*професійної культури в процесі професіогенезу педагога, педагогічного психолога:* (становлення професійної культури педагога засобами психологічної просвіти – Тарасова Т. Б., ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога – Галян І. М., Галян О. І., педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів – Мар’євич Н. К., психолого-педагогічні складові формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін – Пухно С. В., Салтикова А. І., генеза теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту – Іваній І. В.).

Таким чином, колективна монографія інтегрує доробки з вивчення професійної культури представників різних наукових галузей та синтезує концепції професійної культури вітчизняної та світової науки. Це, за задумом авторів, дає змогу наблизитися до розуміння складної, багатоаспектної й цілісної природи феномену професійної культури.

Список використаних джерел до колективної монографії містить значну кількість як загальновідомих фундаментальних, так і малопоширених праць з проблем професійної культури. Це дозволяє кожному читачеві (студенту, аспіранту, педагогу, практичному психологу тощо) самотійно углибитися в питання, що його цікавлять.

# **Розділ 1.**

## **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ У РІЗНИХ СФЕРАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **1.1. Професійна культура як культура макросистеми, мікросистеми та особистості**

Підходи до вивчення культури та можливості їх застосування в психологічних дослідженнях. Поняття «культура» на сьогодні є міждисциплінарним поняттям, яке активно розробляється в межах різноманітних наукових галузей: філософії, соціології, менеджменту, педагогіки, психології тощо. На сьогодні існує кілька сотень визначень поняття «культура», десятки підходів до її вивчення, теоретичних концепцій, моделей та видів. Західні дослідники культури А. Кребер та К. Клакхольн наводять понад 200 визначень поняття «культура». Культуролог П. С. Гуревич стверджує, що нині кількість визначень цього поняття досягла чотирьохзначного числа.

Різнманітність визначень поняття «культура» пов'язана з відмінностями у концептуальних позиціях її дослідників. Розглянемо підходи до вивчення культури в сучасній науці.

Д. Берри, П. Дасен, А. Пуртинга, М. Сегалл виокремлюють шість загальних категоріальних галузей, у яких сьогодні розглядається та обговорюється культура: 1) дескриптивні визначення роблять акцент на різних видах діяльності або поведінки, пов'язаних з культурою; 2) історичні визначення належать до спадщини і традицій у людських спільнотах; 3) генетичні описи стосуються походження культури; 4) структурні визначення акцентують увагу на суспільних та організаційних елементах культури; 5) нормативні визначення описують правила і норми, які пов'язані з культурною традицією; 6) психологічні описи роблять акцент на навчанні, вирішенні проблем, які належать до культури.

А. С. Кармін наводить наступну типологізацію визначень поняття «культура»: 1) антропологічні; 2) ціннісні; 3) соціологічні; 4) історичні; 5) функціональні; 6) символічні; 7) описові; 8) нормативні; 9) адаптивні; 10) семіотичні; 11) дидактичні; 12) психологічні.

Ю. М. Резник виокремлює філософський, антропологічний та соціологічний підходи до визначення поняття «культура».

Аналіз сучасної літератури дозволяє розширити наведений вище перелік і виділити наступні підходи до розуміння сутності поняття



«культура» (підходи подають в алфавітному порядку, а не за поширеністю чи науковою значущістю):

- адаптивний підхід розглядає культуру як спосіб діяльності, систему позабіологічних механізмів, які стимулюють, програмують і реалізують адаптивну й перетворюючу діяльність людей;

- аксіологічний (ціннісний) підхід тлумачить «культуру» як систему матеріальних та духовних цінностей, створених людством, розрізняючи при цьому соціальні та культурні аспекти у житті людини й протиставляючи культурність безкультур'ю;

- акмеологічний підхід розглядає культуру як новоутворення особистості, що забезпечує людині прискорення якісного зростання, закріплення нових досягнень у цьому зростанні й підготовку до нового зростання;

- антропологічний підхід, який певними дослідниками відноситься до філософських підходів, виходить з того, що культура охоплює всі боки людського буття, є сукупністю штучно створених продуктів людської діяльності та (або) соціально стандартизованою поведінкою, що є загальною для всієї соціальної спільноти;

- біосферний підхід розглядає культуру як частину біосфери, яка, у свою чергу, сама є часткою Всесвіту;

- герменевтичний підхід розуміє культуру як безліч інформаційних повідомлень, які інтерпретуються та осмислюються людьми;

- дидактичний підхід розглядає культуру як те, чому людина навчилася, а не успадкувала генетично;

- діалогічний підхід тлумачить культуру як форму одночасного буття і спілкування людей минулих, теперішніх і майбутніх культур;

- діяльнісний підхід під поняттям «культура» розуміє специфічно людський спосіб діяльності, сферу духовного життя суспільства, що охоплює собою систему освіти, виховання, духовної творчості, включає у себе ті установи й організації, які забезпечують означені процеси;

- емпіричний підхід під поняттям «культура» розуміє сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства, які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються у повсякденній діяльності людини, знаходять відображення в її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках;

- історичний підхід, який певними дослідниками відноситься до філософських підходів, визначає культуру як продукт історії суспільства, який розвивається шляхом передачі від покоління до покоління набутого людиною досвіду;

- нормативний підхід, який певними дослідниками відноситься до антропологічних підходів, тлумачить культуру як суму різних видів придбаної поведінки, заснованої на соціальних стандартах, моделях, що передаються від покоління до покоління в межах певного суспільства;

- описовий підхід розглядає культуру як сукупність її елементів: вірувань, традицій, мистецтва, звичаїв, видів діяльності тощо;

- особистісний підхід характеризує культуру як динамічний процес розвитку сутнісних сил людини, процес творчої самореалізації особистості, яка є суб'єктом культурно-історичного процесу. Часто особистісний підхід інтегрується дослідниками з діяльнісним підходом у особистісно-діяльнісний підхід;

- психологічний підхід вказує на зв'язок культури з психологією людей і бачить у ній соціально обумовлені особливості людської психіки;

- семіотичний (знаковий) підхід розглядає культуру як сукупність знакових систем, або як особливу негенетичну «пам'ять» людського суспільства, яка кодується, зберігається і передається з покоління в покоління за допомогою знаків;

- символічний підхід акцентує увагу на використанні символів у культурі (часто символічний підхід поєднується із семіотичним у знаково-символічний);

- соціологічний підхід розглядає культуру в контексті організації і утворення життя суспільства як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаємовідносинах;

- структурний підхід характеризує структурну організацію культури, яка, на думку Р. Лінтона, є поєднанням придбаної поведінки й поведінкових результатів, компоненти яких розділяються і передаються спадково членами даного суспільства;

- структурно-функціональний підхід, який більшістю дослідників відноситься до соціологічних підходів, звужує предмет соціології культури, розглядаючи культуру в якості основи розвитку і функціонування всіх сфер життєдіяльності суспільства;

- теологічний підхід під поняттям «культура» розглядає вміння і майстерність, які виявляє людина у своїй діяльності, а також процес виховання «культури душі», що має релігійне походження;

- технологічний підхід трактує культуру як певний рівень виробництва і відтворення суспільного життя;

- філософський підхід до розуміння сутності культури поділяється на дві течії: матеріалістичну, в якій стверджується, що культурна спадщина складається з сукупності матеріальних артефактів, а також із нематеріальних

ідей, інститутів, звичаїв, ідеалів, та ідеалістичну, в якій культурними сутностями визнаються концептуальні норми і стереотипи поведінки, але не артефакти, що втілюють їх у себе;

- функціональний підхід характеризує культуру через функції, які вона виконує в суспільстві, і розглядає єдність і взаємозв'язок цих функцій у ній;

- цілісний підхід (інтегралістський, комплексний тощо) спрямований на усунення розбіжностей, що існують між різними підходами. Проте в даному підході розбіжностей нараховується не менше, ніж в усіх інших підходах. Так, Ю. М. Резник, критикуючи недоліки вищеперелічених підходів до вивчення культури, пропонує комплексний або «інтегралістський» підхід. Дослідник тлумачить культуру як особливий феномен соціального життя, який виникає в ході взаємодії людей як символічно опосередкований спосіб і продукт їх діяльності. За В. Й. Гриньовим, цілісний підхід дозволяє розглядати культуру в сукупності компонентів, що знаходяться у взаємозв'язках і взаємозалежностях (загальна, професійна, педагогічна, дидактична культура). А на думку М. С. Кагана, можливість виразити діалектичний взаємозв'язок між різними елементами культури і тим самим уявити її як цілісність дозволяє саме діяльність та діяльнісний підхід.

Ми усвідомлюємо, що, по-перше, наведений перелік не вичерпує усіх існуючих підходів до вивчення культури, по-друге, у різних дослідженнях порізнному визначається співвідношення означених підходів, їх підпорядкованість один одному, по-третє, кожний підхід розвивається та конкретизується в окремих концепціях та теоріях, що виділяються в його межах.

Аналіз розглянутих вище підходів до розуміння культури доводить, що кожен з них завдяки власній унікальності дозволяє вивчити ті чи інші аспекти такого складного та багатогранного явища, як культура. Отже, використання різноманітних підходів, доповнюючих один одного, дозволяє вивчити культуру більш цілісно та глибоко. Саме тому в сучасних наукових дослідженнях культури розповсюдженим є використання декількох підходів або їх інтеграція. У якості приклада можна навести визначення П. О. Сорокіна: культура – це «сукупність значень, цінностей та норм, якими володіють особи взаємодії, та сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують та розкривають ці значення» [271, с. 218]. Дане визначення, на думку С. І. Чудинова, вигідне тим, що сполучає в собі позитивні сторони аксіологічного, знаково-символічного і антропологічного підходів. Поділяючи наведену думку, ми вважаємо доцільним не обмежуватися окремим підходом до розуміння поняття «культура», а застосовувати інтегративний підхід як систему кількох підходів, що відповідають концептуально-методологічним засадам дослідника.

Розглянемо можливість використання певних підходів до визначення поняття «культура» у психологічних дослідженнях через співвіднесення означених підходів з певними видами культури.

С. В. Пінігіна підкреслює: «Не дивлячись на свою універсальну, загальнолюдську сутність, культура не може існувати без конкретного суб'єкта, який може бути групою, нацією, етносом, окремою особою тощо» [214, с. 12]. За критерієм суб'єкта культури ми виокремлюємо наступні види культур:

- культура соціальної мегасистеми (цивілізації, крупні міждержавні об'єднання, єдині системи світового значення тощо);
- культура соціальної макросистеми (общини, племена, держави різного типу тощо);
- культура соціальної мікросистеми (сім'ї, громадські об'єднання, професійні колективи тощо);
- культура особистості.

У якості прикладу визначення культури соціальної мегасистеми може бути використане тлумачення культури В. А. Канке, який стверджує, що «культура – це досягнення цивілізації, найбільш досконале у ній – триумф людського» [128, с. 159].

Для характеристики культури соціальної макросистеми може бути використане тлумачення В. П. Большакова, який стверджує, що культура – це особливий досвід людських об'єднань, що накопичується та передається від покоління до покоління. Змістом даного досвіду є ціннісні сенси явищ, речей, форм, норм й ідеалів, стосунків і дій, намірів, думок, почуттів, виражені в специфічних знаках і знакових системах (мовах культури).

При характеристиці культури соціальної мікросистеми переважно враховується специфіка певної соціальної групи. Так, за Н. Г. Багдасарьян, професійну культуру характеризують норми і стандарти, пов'язані з родом діяльності і специфічної взаємодії, а також з приналежністю індивіда до певної соціально-професійної групи.

Культура особистості, за В. М. Гусак, може бути розглянута як рівень оволодіння певною галуззю знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні – тобто як особистісне утворення, система норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини.

Зрозуміло, що наведена класифікація культури є достатньо умовною, адже на практиці культура особистості нерозривно пов'язана з культурою соціуму. Так, О. С. Газман відзначає: «Культура особистості – це комплекс характеристик (знань, якостей, звичок, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів), що дозволяє особистості жити в

гармонії із загальнолюдською й національною культурою, розвивати і суспільство, й індивідуальну своєрідність своєї особистості» [73, с. 5].

Природно, кожний вид культури співвідноситься з певними підходами до її вивчення, наведеними вище (дивись таблицю 1.1.).

Таблиця 1.1

**Співвідношення видів культури з підходами до її вивчення**

Підходи до вивчення культури	Види культури за критерієм суб'єкта культури			
	Культура мегасистеми	Культура макросистеми	Культура мікросистеми	Культура особистості
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Антропологічний</li> <li>• Біосферний</li> <li>• Емпіричний</li> <li>• Історичний</li> <li>• Описовий</li> <li>• Структурний</li> <li>• Теологічний</li> <li>• Філософський</li> <li>• Функціональний</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аксіологічний</li> <li>• Герменевтичний</li> <li>• Діалогічний</li> <li>• Нормативний</li> <li>• Семіотичний</li> <li>• Символічний</li> <li>• Соціологічний</li> <li>• Технологічний</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Діяльнісний</li> <li>• Дидактичний</li> <li>• Компетентнісний</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Акмеологічний</li> <li>• Психологічний</li> <li>• Особистісний</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Цілісний</li> </ul>				

Враховуючи, що поняття «культура мегасистеми» є ширшим по відношенню до понять «культура макросистеми», «культура мікросистеми» та «культура особистості», поняття «культура макросистеми» є ширшим по відношенню до понять «культура мікросистеми» та «культура особистості», а поняття «культура мікросистеми» є ширшим по відношенню до поняття «культура особистості», то логічним є припущення про можливість використання підходів, які співвідносяться з культурою мегасистеми, при вивченні культури макросистеми, культури мікросистеми та культури особистості, підходів, які співвідносяться з культурою макросистеми, при вивченні культури мікросистеми та культури особистості, а підходів, які співвідносяться з культурою мікросистеми, при вивченні культури особистості.

Найбільш детально розробленими у світовій науці є культури різноманітних соціальних мегасистем та макросистем. Водночас, психологічні дослідження переважно пов'язані з культурою мікросистем та культурою особистості. Так, об'єктом загальної психології є особистість. Отже, вивчення культури, яке здійснюється в межах загальної психології, має орієнтуватися на підходи, які співвідносяться з культурою особистості. Неоднозначна ситуація виявляється із соціальною психологією. Об'єктом соціальної психології

є групи та особистість у групі. Г. М. Андрєєва, аналізуючи об'єкт соціальної психології, говорить, що малі групи (мікросистеми), на відміну від великих, організованих, тривало існуючих груп (макросисем) – «обжите поле соціальної психології» [16, с. 144]. Отже, залежно від різновиду груп, культуру яких вивчає дослідник, повинен здійснюватися і відбір підходів до її вивчення. Якщо це великі групи, то можуть застосовуватися підходи, які співвідносяться з культурою макросисем, якщо це малі групи, то показаним є застосування підходів, які співвідносяться з культурою мікросисем. Увага педагогічної психології традиційно зосереджується на соціальних мікросистемах та безпосередньо особистостях. Отже, відбір підходів до вивчення культури в межах педагогічної психології повинен бути зорієнтованим на підходи, які співвідносяться з культурою мікросисем та культурою особистості.

Таким чином, вибір підходів до вивчення культури вимагає врахування об'єкту наукової галузі, в межах якої здійснюється дослідження.

**Підходи до вивчення професійної культури як культури макросистеми.** Проблема *професійної культури* є предметом досліджень різноманітних наукових галузей: педагогіки, державного управління, філософії, соціології, менеджменту, психології тощо. Безумовно, подібне комплексне міждисциплінарне дослідження зумовлює переважно позитивні результати, основним з яких є різнобічне вивчення проблеми на теоретичному та емпіричному рівнях. Водночас, аналіз сучасних наукових праць, присвячених професійній культурі, засвідчив наявність теоретико-методологічних проблем у інтерпретації цього поняття.

С. В. Алієва наголошує, що існує дві форми існування професійної культури: *об'єктивна*, характеризуюча умови діяльності професійної групи, і *суб'єктивна*, яка реалізується в самій діяльності конкретної людини, в її особистому ставленні до цієї діяльності. Професійна культура, за В. І. Бажуковим, являє собою комплекс стійких установок свідомості й моделей поведінки людини, що історично склалися на *індивідуальному, груповому й масовому* рівні, у професійній сфері. Якщо скористатися термінологією вищенаведеної класифікації видів культури за критерієм суб'єкта культури, то можна перефразувати дослідників, які фактично говорять про *професійну культуру як культуру макросистеми, професійну культуру як культуру мікросистеми та професійну культуру як культуру особистості*. Визначимо змістовні відмінності професійної культури як культури макросистеми, культури мікросистеми та культури особистості, що конкретизуються в межах різних підходів.

Якщо розуміти макросистему як сталість форми і (або) утримання систем нижчого порядку, які існують або можуть існувати на рівні культури як цілого

разом з системами вірувань або ідеологій, що лежать в основі такої сталості, то у якості прикладу тлумачення поняття «професійна культура як культура макросистеми» може бути наведена дифеніція В. І. Бажукова: професійна культура – це все створене людиною в певній професійній сфері. Отже, суб'єктами професійної культури як культури макросистеми є умовні професійні групи – служителі різних релігійних конфесій, працівники ІТ-сфери, викладачі вищих навчальних закладів з усього світу і т.п., яких об'єднують спільні глобальні цілі професійної діяльності, ідентичні цінності, використання світового досвіду, накопиченого людством у певній професійній сфері тощо.

Зміст професійної культури як культури макросистеми визначається в межах наступних підходів: аксіологічного, герменевтичного, діалогічного, нормативного, семіотичного, символічного, соціологічного та технологічного. *Аксіологічний підхід* розглядає професійну культуру через призму категорії «цінність», структуру та ієрархію ціннісного світу (О.Б. Кравченко, В. А. Семиченко, В.О. Сластьонін, В.В. Тушева та ін.). Якщо, за П. О. Сорокіним, культура – це система цінностей, за допомогою яких суспільство інтегрується, підтримує функціонування і взаємозв'язок своїх інститутів, то професійна культура – це універсальна система, що містить професійні знання і цінності, які у вигляді зразків і норм, прийнятих у конкретній професійній галузі, регулюють професійну діяльність. При цьому, включення в структуру професійної культури цінностей, потреб особистості в саморозвитку, самоповазі, самореалізації доводить, що потреба у професійній діяльності зумовлюється наявністю в людини певних загальнолюдських цінностей. Цінності професійної культури розглядаються як на рівні суспільства, так і на індивідуальному рівні. Професійні культурні цінності створюються самим суспільством, але вони ж потім і визначають розвиток цього суспільства.

*Герменевтичний підхід* до професійної культури базується на уявленнях про універсальність знакових структур (І. Д. Демакова, А.Ф. Закірова, Д. В. Лісун, Н. М. Лосева, О. Г. Марченко та ін.). А. Ф. Закірова розглядає герменевтику не тільки як теорію інтерпретації й розуміння текстів, а значно ширше – як методологію пізнання феноменів гуманітарної культури, підкреслюючи, що важливе значення в цьому процесі має світогляд особистості, яка пізнає. Дійсно, предмети і явища об'єктивного фізичного світу є доступними для сприйняття на відміну від внутрішнього світу людини, що не піддається прямому сприйняттю і може «відкритися лише в результаті особливої розумової активності дослідника» [90, с. 40]. У контексті герменевтичного підходу професійна культура розглядається як складне інтегральне утворення когнітивно-пізнавального, емоційно-ціннісного та поведінкового опанування професійного досвіду через пізнання універсальній професійної культури.

За В. С. Біблером – одним із засновників *діалогічного підходу*, «культура є форма діалогу і взаємопородження культур, ...форма одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур» [34, с. 289]. Відповідно, з позицій даного підходу, професійна культура є результатом діалогу, що являє собою змістовний обмін між різними ланками професійного буття, результатом процесів, що відбуваються у свідомості суб'єктів (С. О. Копилов, Є. О. Ставицька, М. М. Тесленко та ін.). Діалогічність професійної культури полягає також «у діалогічному взаємопокладанні з іншими інтенціями як взаємодоповнюючими гранями людської культури» [136, с. 113]. Виявляється ж професійна культура «у творах-об'єктах і є основою постійних внутрішніх самозмін» [275, с. 118].

*Нормативний підхід* до професійної культури акцентує увагу на значенні прийнятих правил і норм (А. І. Гусейнов, Р. О. Литвак, Ю. В. Ущяповський та ін.). На думку А. І. Гусейнова, «культура як нормативна система, по-перше, інформує про те, на що треба сподіватися, як себе поводити, щоб отримати схвалення іншими, і про те, що буде вважатися небажаним; по-друге, вона спонукає, вмотивовує людину до поведінки, що схвалюється в даній спільноті; по-третє, вона накладає обмеження, контролює поведінку людей, які мають поводити себе так, як потрібно, заведено» [86, с. 42]. Професійна культура, таким чином, є способом життя індивіда, зумовленим його професійним оточенням. «Норми культурної дії можуть бути різними залежно від рівня їх сприйняття та укоріненості в суспільстві, але не викликає сумнівів, що вони є результатом угоди між його членами» [302, с. 201]. Н. В. Крилова дотримується думки, що професійна культура – не просто вміння визначити і вибрати кращу культурну норму, а скоріше прагнення використовувати нові культурні зразки.

*Семіотичний підхід* акцентує увагу на дослідженні професійної культури як форми вияву активності людей, пов'язаної з виявленням внутрішніх структур організації культурного досвіду (Ф. де Соссюр, Р. Борт, Ч. Пірс, Ю. М. Лотман, А. М. Прокоф'єва, Б. А. Успенський, А. В. Чантурія та ін.). Світ є сукупністю первинних моделюючих систем (мова) і вторинних (мистецтво, релігія й ін.). Будь-яке явище професійної культури виступає як знак, символ, текст, котрий потрібно не тільки спостерігати, а й усвідомлювати. Отже, професійна культура – це знаки і сукупності знаків (тексти), в яких зашифрована професійно значуща інформація, тобто зміст, закладений у них фахівцями різних сфер діяльності.

*Символічний підхід* до професійної культури виходить з позицій, що людина – істота символічна: людина мислить символічно й живе в оточенні символів, серед уявлених емоцій, фантазій і мрій, у надіях та страхах, ілюзіях (В. Г. Воронкова, Г. В. Герасимова, Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко та ін.). Як зауважує Л. Уайт, «... поведінку індивіда ми можемо пояснити посиланнями



на ту культуру, що його оточує. Індивід, середній, типовий індивід групи може розглядатися як константа тією мірою, якою визначає символічну поведінку людини» [298, с. 182]. Для професійної культури також має значення ця здатність створювати символи, пов'язані з особливостями професійної діяльності. У відповідності з таким поглядом, професійна культура – це потужний символічний засіб комунікації у професійній групі, який формує професійну ідентичність фахівця, систему прихильностей та переконань, сприяє соціальній стабільності за рахунок єдиного смислоутворення.

*Соціологічний підхід* розуміє професійну культуру як субкультуру – сукупність переконань, цінностей, норм, зразків поведінки, характерних для певної професійної спільноти (В. В. Вербець, Л. І. Михайлова, П. О. Сорокін та ін.). У межах даного підходу вивчаються структура, функції професійної культури, але аналізуючи зовнішні фактори культури, дослідники мало уваги приділяють внутрішньому змісту культурних феноменів. Водночас, оволодіння професійною культурою вважається основою професіоналізації особистості.

*Технологічний підхід* пов'язаний з розумінням професійної культури як специфічного способу перетворювальної діяльності (В. М. Дрозденко, І. О. Зязюн, Н. М. Островерхова, В. Ф. Сергеева та ін.). У межах даного підходу професійна культура вивчається як технічно-цивілізаційне явище, рівень розвитку професійної галузі на основі доцільної та ефективної перетворювальної професійної діяльності людей, продукт людської діяльності, сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених у межах певної професійної галузі. У свою чергу, засвоєння особистістю професійної культури передбачає опанування способів практичної діяльності у вигляді технологій діяльності фахівця.

Інтегруючи зазначені підходи, професійну культуру – культуру соціальної макросистеми ми тлумачимо як універсальну для певної професійної галузі систему знаків (професійних знань та технологій) та символів (норм і цінностей), поява яких є результатом діалогу між різними ланками професійного буття.

**Підходи до вивчення професійної культури як культури мікросистеми.** Якщо розуміти соціальну мікросистему як безпосереднє оточення людини, то в якості прикладу тлумачення поняття «професійна культура як культура мікросистеми» може бути використано визначення А. І. Кравченка. Останній професійну культуру розуміє як сукупність норм, правил і моделей поведінки людей, що складають відносно замкнену область у складі цілого. Відповідно, суб'єктами професійної культури як культури мікросистеми є реальні професійні групи – викладачі певної освітньої установи, керівники освітніх установ міста, депутати конкретної обласної ради і т.п.,

професійна діяльність яких характеризується реалізацією конкретизованих професійних завдань та відбувається в ідентичних умовах тощо.

Зміст професійної культури як культури мікросистеми визначається в межах наступних підходів: діяльнісного, дидактичного, компетентнісного. *Діяльнісний підхід* акцентує увагу на засобах і способах, які формують суб'єктність людини за допомогою залучення її у професійну діяльність (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Анохін, М. М. Корінний, І. М. Модель та ін.). Так, за твердженням К. О. Абульханової-Славської, професійна культура – це «спосіб організації, розвитку певної професійної діяльності, рушійною силою динаміки, інтенсивності та змістовності якої є особистість» [8, с.74]. І. М. Модель визначає професійну культуру як категорію, що «характеризує міру опанування професійною групою, її представниками специфічного виду трудової діяльності в будь-якій сфері суспільного виробництва. У цій своїй якості професійна культура слугує мірою і способом формування і реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності» [183, с. 31]. За визначенням М. М. Корінного, професійна культура «характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичного використання» [137, с. 173]. В. Г. Ігнатов наголошує, що професійна культура виражає якісну сторону всієї людської діяльності, реалізацію своєї суті.

*Дидактичний підхід* фіксує увагу на способах та мірі опанування суб'єктами професійної групи сукупністю специфічних знань і навичок, які забезпечують рівень їх професіоналізму та кваліфікацію (О. С. Нагорічна, О. В. Шевцова та ін.). Так, О. В. Шевцова розглядає професійну культуру як сукупність теоретичних знань та практичних умінь і навичок, притаманних певному виду праці. За О. С. Нагорічною, професійна культура посадової особи митних органів – це сукупність морально-правових норм, професійних та суспільних (загальнолюдських) знань, навичок й умінь, що регулюють поведінку митника у професійній діяльності. На нашу думку, дидактичний підхід логічно розвиває технологічний підхід, конкретизуючи в який саме спосіб технології професійної діяльності можуть бути опановані її суб'єктами.

У межах *компетентнісного підходу* професійна культура розглядається як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці (А. І. Кравченко, Н. С. Сидоренко, Л. П. Чорна та ін.). Л. П. Чорна під професійною культурою розуміє систему професійних знань, навичок, умінь, які відповідають вимогам професійної діяльності, функціям і обов'язкам фахівця, що закріплені в його кваліфікаційній характеристиці. Н. С. Сидоренко розглядає професійну культуру персоналу як певну

компетентність, що містить конкретні знання, уміння й навички. Подібне визначення поняття «професійна культура» практично ототожнює його з поняттям «професійна компетентність».

Проте нам більше імпонує позиція Н. Г. Багдасар'ян, яка стверджує, що «професійна компетентність є необхідною, хоча й недостатньою умовою професійної культури» [20, с. 44]. Г. А. Балл, співставляючи поняття професійної компетентності та професійної культури, підкреслює, що наступні компоненти професійної культури не вкладаються в межі професійної компетентності: 1) психологічні засоби творчої діяльності (розумові стратегії, що транслюються в спілкуванні професіоналів, особистісні знання, професійна інтуїція); 2) професійно значущі компоненти ціннісно-мотиваційної сфери і самосвідомості, розвинені на рівні, що дозволяє говорити про духовність професіонала.

Н. Н. Попова також розводить поняття «професійна культура» та «професійна компетентність», визначаючи професійну культуру педагога як «поєднання компетентності і професіоналізму в певній галузі знань з власне педагогічною культурою особистості, готової не лише до трансляції знань, але й до створення гуманного розвиваючого середовища в освітньому процесі» [223, с. 24]. Щоправда, при такому визначенні професійної культури потребує уточнення використання терміну «професіоналізм». Так, за Н. В. Кузьміною, професіоналізм – це якісна характеристика суб'єкта діяльності представника даної професії, яка визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення [155, с. 11]. Г. Л. Хаєт та О. Л. Єськов вважають, що професіоналізм, на відміну від компетентності, передбачає не тільки наявність знань, але й уміння ними користуватися. А Г. І. Герасимов і Н. С. Рєчкін стверджують, що «професіоналізм» і «професійна культура» взаємозумовлюють одне одного, у зв'язку з чим високий рівень професійної культури визначає відповідний рівень професіоналізму і сам визначається ним.

Інтегруючи зазначені підходи, під професійною культурою як культурою соціальної макросистеми ми розуміємо якісні характеристики діяльності професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають певним компетентностям фахівця.

### **Підходи до вивчення професійної культури як культури особистості.**

Вивчення професійної культури як культури макросистеми та культури мікросистеми, на думку В. Г. Ігнатова, не повною мірою відповідає персоналістичному характеру придбання людиною і культури, і професії, адже «при «груповому» розумінні професійної культури начебто усувається первинна ланка її придбання, тобто сама людина, і вона нібито «починається» з

групового рівня» [119, с. 63]. Професійна культура як культура особистості – «це міра та спосіб саморозвитку та самореалізації людини, ступінь досконалості фахівця у сфері професійної діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості в певний період життя» [125, с. 14].

Зміст професійної культури як культури особистості визначається в межах наступних підходів: акмеологічного, особистісного, психологічного. *Акмеологічний підхід* до професійної культури акцентує увагу на активності та самостійності суб'єкта професійної діяльності, робить наголос на особистісно-професійному зростанні суб'єкта праці (В. А. Правотворов, Є. Д. Клементьєв, М. М. Кузьмінов та ін.). Так, за Й. Ф. Ісаєвим: «Професійна культура – спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій» [121, с. 34] В. А. Правотворов вважає професійну культуру найважливішою духовною якістю особистості, яка проявляється у здатності знаходити задоволення від праці. А на думку Н. Н. Попової, «професійна культура являє собою вираження зрілості й розвиненості соціально й особистісно значимих ціннісних характеристик, реалізованих у професійній діяльності» [223, с. 23]. Як зазначає І. П. Лотова, акмеологія професійної кар'єри передбачає аналіз перш за все динаміки розвитку особистості фахівця.

*Особистісний підхід* розглядає професійну культуру як особистісну особливість фахівця, що виражає міру розвитку потреб і здібностей індивідів (А. Й. Капська, Є. Д. Клементьєв, Н. Б. Крилова, Г. Н. Соколова та ін.). Так, Н. Б. Крилова визначає професійну культуру як систему соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності й визначає її особистісний зміст, ставлення до праці. Є. Д. Клементьєв вбачає у професійній культурі процес розвитку цілісної особистісної культури, а знання вважає основою професійної культури. В. В. Тушева розглядає професійну культуру майбутнього вчителя як цілісну, сутнісну інтегральну характеристику особистості педагога-професіонала, що є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності викладача й метою професійного самовдосконалення. А. Й. Капська під професійною культурою соціального працівника розуміє творчі здібності, сутнісні сили особистості, під якими маються на увазі її потреби, інтереси, соціальний досвід та міра соціальної активності.

*Психологічний підхід* тлумачить професійну культуру як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність та результативність його професійної діяльності (С. О. Дружилов, І. О. Зимня, Н. В. Чепелева та ін.). На думку А. Й. Капської, професійна культура, крім

необхідних знань, умінь та навичок містить в собі певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності. До психологічного підходу до професійної культури також належать психоаналітичний, неофрейдистський та ін. підходи.

Інтегруючи вказані підходи, професійну культуру особистості ми визначаємо як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності.

На основі вищевикладеного можна зробити наступні **висновки**. За критерієм суб'єкта культури ми виокремлюємо професійну культуру як культуру макросистеми, професійну культуру як культуру мікросистеми та професійну культуру як культуру особистості. Кожний вид професійної культури співвідноситься з певними підходами до її вивчення.

Зміст професійної культури як культури макросистеми визначається в межах наступних підходів: аксіологічного, герменевтичного, діалогічного, нормативного, семіотичного, символічного, соціологічного та технологічного. Інтегруючи зазначені підходи, професійну культуру – культуру соціальної макросистеми ми тлумачимо як універсальну для певної професійної галузі систему знаків (професійних знань та технологій) та символів (норм і цінностей), поява яких є результатом діалогу між різними ланками професійного буття. Зміст професійної культури як культури мікросистеми визначається в межах наступних підходів: діяльнісного, дидактичного, компетентнісного. Інтегруючи зазначені підходи, під професійною культурою як культурою соціальної макросистеми ми розуміємо якісні характеристики діяльності професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають певним компетентностям фахівця. Зміст професійної культури як культури особистості визначається в межах наступних підходів: акмеологічного, особистісного, психологічного. Інтегруючи вказані підходи, професійну культуру особистості ми визначаємо як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності.

## **1.2. Соціальні очікування**

### **як чинник професійної культури особистості**

Сьогодні переповнене стрімкими геополітичними змінами, техногенними катастрофами, війнами, терактами, міжетнічними і міжконфесійними конфліктами. Попри це все, ключовою є і надалі буде залишатися проблема духовності, всебічного розвитку, виховання, освіти та професійної підготовки соціально активних громадян – будівничих України, з

належними настановленнями, ціннісними орієнтирами, високою професійною культурою поведінки.

Базова культура є системною характеристикою особистості, вказує на її розвиток, освіченість, вихованість та самодостатність. У структурі базової культури вагоме місце посідає професійна культура особистості. Вона є об'єктом, предметом дослідження, домінантою, закономірністю і чинником професійної поведінки працівника. Нашій державі потрібні висококваліфіковані фахівці з широкою ерудицією та високим загальнокультурним рівнем відповідно до потреб сьогодення.

Соціальні очікування є чинником, який, безумовно, впливає на ефективність міжособистісної взаємодії, допомагає особистісному й професійному самовизначенню та самореалізації в житті, спонукає до успішної соціальної адаптації, сприяє активному саморозвитку і самотворенню фахівця-професіонала та визначальним чином позначається на професійній культурі особистості.

Феномен професійної культури досліджувався багатьма вченими, науковцями, провідними фахівцями в галузі педагогіки (С. В. Гальцова, С. О. Ніколаєнко та ін.), державного управління (Г. Алмонд, К. Поппер, Ю. Хабермас, Л. Харрісон та ін.), філософії (П. С. Гуревич, К. Клаксон, А. Кребер та ін.), психології (М. Й. Боришевський, О. С. Газман, І. О. Зимня, С. Б. Кузікова, В. Ф. Моргун, С. В. Пухно, М. В. Савчин, Г. Є. Улунова та ін.), соціальної психології (Н. Є. Завацька, А. І. Кравченко та ін.), аксіології (З. С. Карпенко та ін.), акмеології (А. О. Деркач та ін.), соціології праці, економічної соціології та соціології культури (Н. Б. Крилова, Н. П. Лукашевич, Д. Маркович, І. С. Сабатовська, Г. М. Соколова та ін.). Професійна культура є не тільки формою людської діяльності, але є найважливішим аспектом соціальної діяльності, «що поєднує складні взаємозалежні цілісні феномени, які не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок» [250, с. 206]. Нескладно збагнути будь-які концептуальні положення, що стосуються професійної культури особистості. Набагато складніше встановити зв'язки між зовнішніми проявами поведінки фахівця і його цінностями, виокремити чинники, що впливають на його професійну культуру, здійснити вимірювання зазначених ознак.

Незважаючи на таку прискіпливу увагу представників різних галузей науки до досліджуваного феномену, проблема соціальних очікувань як одного з важливих чинників професійної культури особистості залишається маловивченою.

Метою дослідження є спроба проаналізувати вплив соціальних очікувань на формування професійної культури особистості через психологічні механізми та функції соціальних очікувань.

Під соціальними очікуваннями особистості розуміємо процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується її когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних дій. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до суб'єкта, до особистості, до індивідуальності.

Розглянемо психологічні механізми соціальних очікувань особистості, розкриємо сутність і науково обґрунтуємо неочікувані та очікувані дії в контексті формування професійної культури особистості.

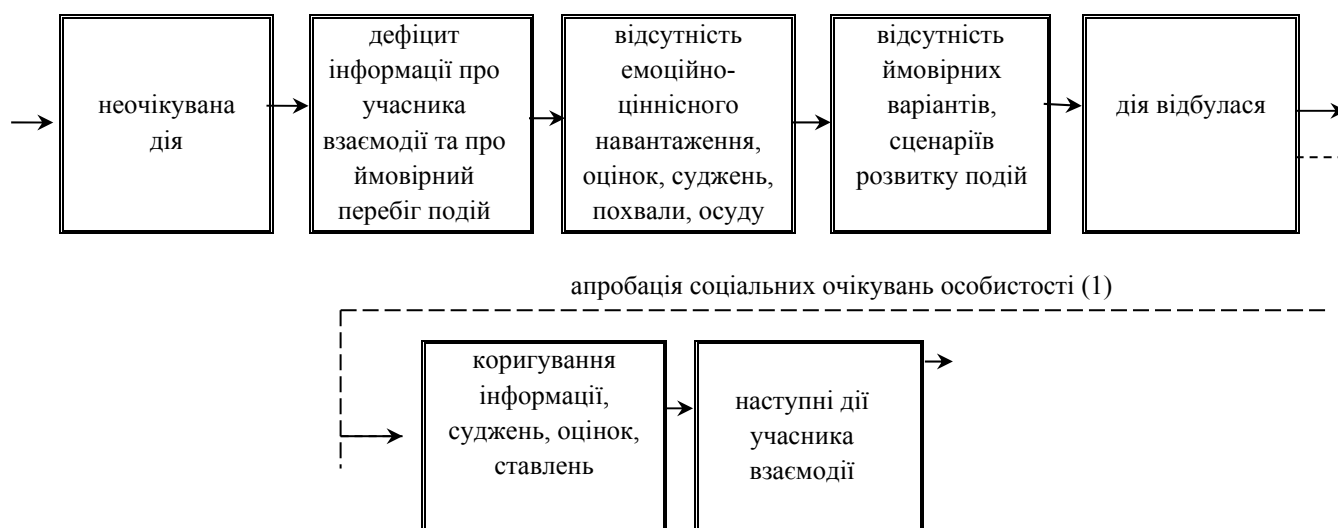
Термін «психологічні механізми» знаходимо у К.К. Платонова [216]. На жаль, автор не дає визначення поняття, а тільки трактує його як широко розповсюджений, але «некоректний термін, некритично запозичений з мови вульгарного матеріалізму і механіцизму без урахування того, що психічне – системна якість як продукт коркової нейродинаміки, що не має протяжності й власних механізмів» [216, с. 111]. Найбільш переконливим нам видається визначення М.Й. Боришевського, який стверджує, що «психологічний механізм – феномен, який констатує наявність стану оптимальних співвідношень і взаємодій між структурними складовими (підсистемами) психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток» [45, с. 555].

Розглядаючи психологічні механізми, не маємо на увазі якісь конкретні утворення, оскільки поняття «психологічний механізм» вважаємо категорією теоретичною. Наприклад, соціальні очікування особистості можна розглядати як процес, що має у своїй основі власні механізми, які його «запускають», і водночас як механізм у складній системі саморегуляції особистості.

Під психологічним механізмом соціальних очікувань особистості ми розуміємо феномен, який констатує наявність функціональних, процесуальних та результативних змін під час передбачуваного та непередбачуваного перебігу подій.

Неочікувані дії, вчинки особистості можуть сприйматися як щось негативне, осудне, таке, що викликає санкції оточення. Неочікувані дії будь-якої особистості у сприйнятті інших учасників взаємодії є прогалиною в інформації про неї, перебіг подій, у якому відбувається неочікувана дія. Інформаційний дефіцит позначається на оцінках, оцінних ставленнях оточуючих до особистості й зазвичай супроводжується відсутністю емоційно-ціннісного навантаження. Останнє унеможливає ймовірні варіанти чи сценарії розвитку подій, які можуть народитися в його уяві, тому для

оточуючих дії такого учасника взаємодії є неочікуваними. Звичайно, за змістом, дії та вчинки можуть бути як позитивні, так і негативні. Це один з варіантів розвитку подій, коли дії індивіда неочікувані. Можливий інший варіант, коли задані шаблони соціальної поведінки, – від індивіда очікують зрозумілих і конкретних дій, а він чинить непередбачувано. Звісно, якщо інформаційного дефіциту немає, тоді оцінка дій, оцінні ставлення оточуючих супроводжуються, як правило, бурхливим емоційно-ціннісним навантаженням, має місце реакція осуду, зазвичай спрацьовують групові санкції. Оточуючі прагнуть отримати відповідь на низку запитань: «Чому так вчинено? З чим пов'язана така поведінка? Що спонукало?» Покажемо схематично на рисунку 1.1. психологічний механізм неочікуваної дії в міжособистісній взаємодії, за умови інформаційного дефіциту.

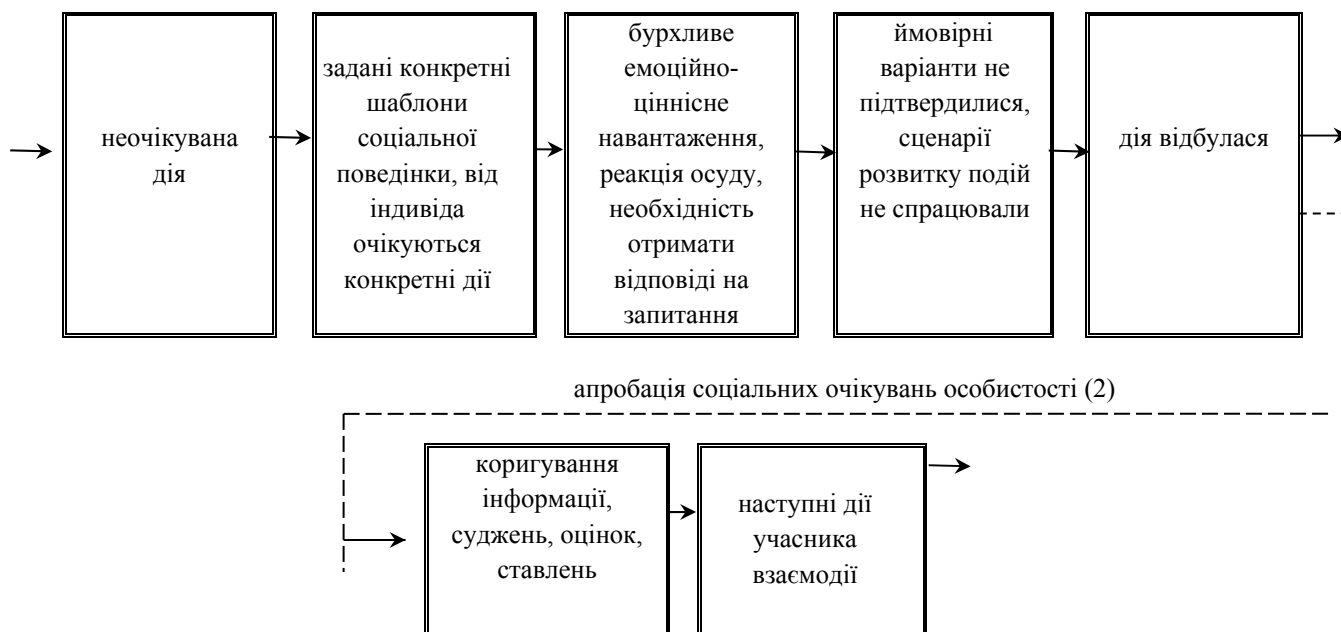


**Рис. 1.1. Психологічний механізм неочікуваної дії міжособистісної взаємодії за умови інформаційного дефіциту про учасника взаємодії**

Після того, як неочікувана дія відбулася, робота механізму неочікуваної дії йде ніби повторним контуром. Це відбувається завдяки зворотному зв'язку. Він є своєрідною апробацією соціальних очікувань особистості (1), яка здійснюється постійно і має поступальний рух. Цей рух забезпечує розвиток соціальних очікувань ніби за спіраллю і спрямований вгору або вниз. Соціальні очікування особистості перебувають у постійній апробації, зазнають як позитивних змін – спрямовані до високого рівня сформованості соціальних очікувань, так і негативних – спрямовані до низького рівня сформованості очікувань. Якщо в першому варіанті апробаційні процеси спрямовані вгору, вони позитивно впливають на професійний розвиток особистості, то в другому, коли спрямовані вниз, до низького рівня – особистість зазнає дезадаптаційних змін, що, звісно, призводить до негативних наслідків у професійній діяльності [224].



На рисунку 1.2. схематично покажемо наступний психологічний механізм неочікуваної дії в міжособистісній взаємодії, коли відсутній інформаційний дефіцит, є стандартизовані шаблони соціальної поведінки та простежується ймовірний розвиток подій.

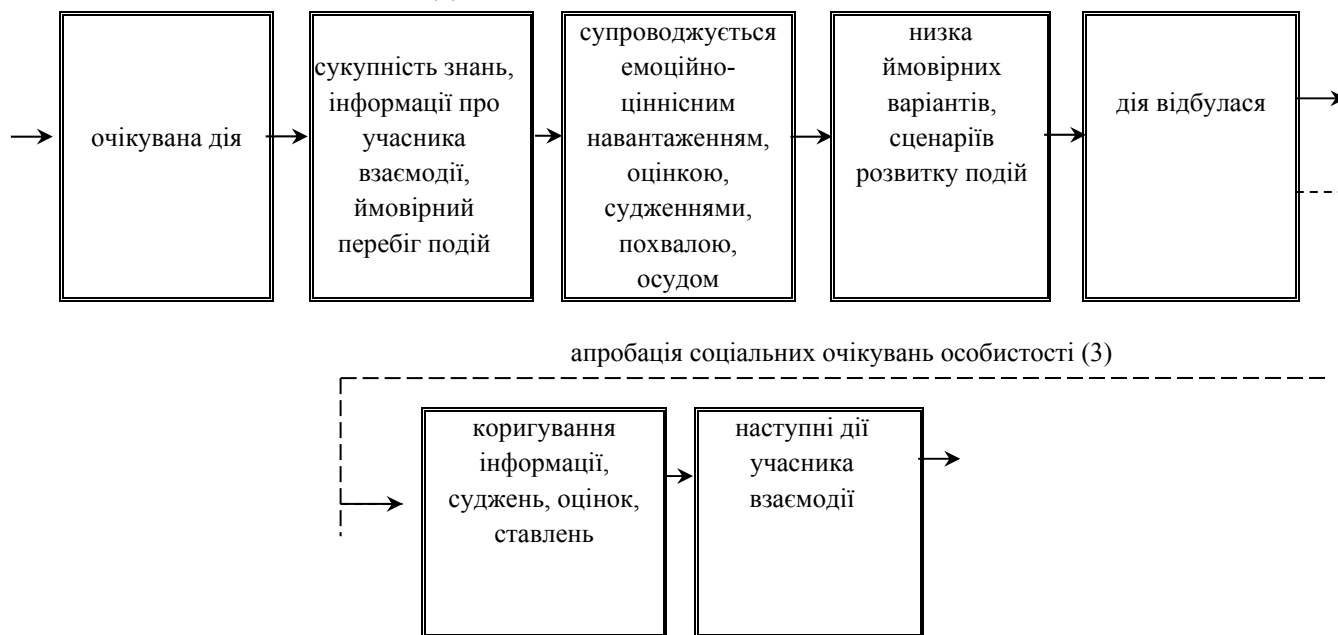


**Рис. 1.2. Психологічний механізм неочікуваної дії міжособистісної взаємодії за умови заданих конкретних шаблонів соціальної поведінки**

Після того, як неочікувана дія міжособистісної взаємодії відбулася, має місце бурхливе емоційно-ціннісне навантаження, робота психологічного механізму неочікуваної дії міжособистісної взаємодії, як і за умови інформаційного дефіциту, також іде повторним контуром. Має місце апробація соціальних очікувань особистості (2). Дія, вчинок чи поведінка учасника взаємодії, як правило, стають реальним фактом, що відбувся у часі й просторі. Це викликає в учасників взаємодії певні оцінки, судження, похвалу чи осуд. Неочікувані дії на стадії апробації набувають емоційно-ціннісного навантаження, яке супроводжується відповідним інформаційним навантаженням. Здійснюється коригування інформації, суджень, оцінок, ставлень. Відбувається уточнення тієї сукупності знань, оцінок про учасника взаємодії, які у зв'язку з неочікуваними діями зазнали змін і потребують переосмислення, доповнення чи взагалі витіснення. Таким чином, якісно нові змістові характеристики соціальних очікувань підлягають знову апробації в міжособистісних взаєминах і цей процес носить перманентний характер.

Ми детально розглянули соціально-психологічний зміст неочікуваної дії міжособистісної взаємодії, коли задано конкретні шаблони соціальної поведінки. Нами досліджено і описано психологічний механізм, завдяки якому

здійснюється трансформація неочікуваної дії в міжособистісній взаємодії. Покажемо схематично на рисунку 1.3. психологічний механізм очікуваної дії міжособистісної взаємодії.



*Рис. 1.3. Психологічний механізм очікуваної дії міжособистісної взаємодії*

Після того, як очікувана дія відбулася, робота психологічного механізму очікуваної дії міжособистісної взаємодії, як і при неочікуваних діях, іде в напрямку апробації соціальних очікувань особистості (3). У варіанті, коли задано конкретні шаблони соціальної поведінки, робота психологічного механізму неочікуваної дії спочатку супроводжується бурхливим емоційно-ціннісним навантаженням, потім відбувається апробація і має місце інформаційне навантаження. У психологічному механізмі очікуваної дії процеси емоційно-ціннісного та інформаційного навантаження мали місце на початковій стадії протікання очікуваної дії. А на стадії апробації вже відбувається своєрідна перевірка, у певній мірі порівняння реального перебігу подій і очікуваного, та інформаційне доповнення, отримання нових знань. Ці процеси меншою мірою супроводжуються емоційно-ціннісним та інформаційним навантаженням на відміну від механізмів неочікуваної дії. Варто зазначити, що в неочікуваній дії і в очікуваній дії є спільний блок – «дія відбулася». Він є тією відправною точкою, яка слугує своєрідним взірцем для порівняння і запуску коригувальної функції соціальних очікувань особистості. У всіх розглянутих психологічних механізмах має місце апробація соціальних очікувань особистості (1), (2), (3), але протікає вона по-різному, в залежності від змісту міжособистісної взаємодії.

Нами досліджено і теоретично обґрунтовано соціально-психологічний зміст неочікуваної дії і очікуваної дії в міжособистісній взаємодії, розкрито роботу їх психологічних механізмів.

Соціальні очікування є результатом трансформацій «Я» та «не-Я» особистості. Я-концепція завжди виступає джерелом соціальних очікувань особистості. Безумовно, внутрішні та зовнішні чинники сприяють формуванню змістових параметрів, зокрема рівнів соціальних очікувань. Зовнішні чинники іноді можуть висувати до окремого індивіда високі вимоги, забезпечуючи неабияку можливість для особистісного зростання. Зіткнення зі складнощами комусь дозволяють відчути власні сили, змінити в позитивний бік уявлення про власне «Я», відкорегувати самооцінку, а хтось, навпаки, не витримує випробувань і починає захищатися, шукає шляхи відступу, виправдання своїх дій, вчинків, уповає на неминучість ситуації, на долю. Особистості властива система соціальних очікувань, яка здатна визначати перспективні лінії та стратегію життя загалом.

Щоб розкрити психологічні змістові параметри та чинники соціальних очікувань особистості, дослідимо й обґрунтуємо роботу функцій соціальних очікувань. Зробимо це у контексті професійного становлення та розвитку особистості.

Згідно з теорією Л.С. Виготського про культурно-історичний розвиток психіки людини [69], функції соціальних очікувань особистості належать до вищих психічних функцій. Вони є культурними функціями, що детерміновані впливом соціальних умов. Соціальні умови визначають способи формування функцій соціальних очікувань особистості. Провідна роль належить одній з найважливіших людських знакових систем – мові. Мовленнєве опосередкування є найуніверсальнішим способом формування функцій соціальних очікувань особистості. Весь перелік функцій утворює складну психологічну систему, основними характеристиками якої є усвідомлення перебігу подій, довільність регулювання, вибірковість поведінки, ціннісно-смілова зумовленість та ін. Очевидним є те, що функції соціальних очікувань особистості зароджуються як інтерпсихологічний процес взаємодії між людьми, який поступово стає внутрішнім, інтрапсихологічним процесом. У психології цей перехід називають інтеріоризацією. Припускаємо, що так само, як і вищі психічні функції, функції соціальних очікувань супроводжуються поступовою редукцією, тобто згортанням розгорнутої форми початкової діяльності, яка набуває характеру автоматизованих дій.

Варто зазначити, що загальна мета виконання завдання є основою об'єднання функцій у функціональну систему. Згідно з концепцією П.К. Анохіна, вирішальним моментом у створенні такої нової функціональної системи є оцінка результатів, до якої призводять спроби організму усунути дефект, що реалізується завдяки наявності «зворотної аферентації». Зворотна аферентація забезпечує складні процеси співставлення в центральній

нервовій системі моделі очікуваного результату цілеспрямованої діяльності організму з реально досягнутим [18]. Таким чином, функції соціальних очікувань необхідно розглядати як системне утворення вищих функцій людини, що детерміноване соціумом.

Соціальні очікування особистості наділені поліфункційним змістом. Функцій соціальних очікувань особистості є безліч. Іноді одні функції доповнюють чи підсилюють інші, знаходяться в органічному взаємозв'язку між собою, сплітаються в складну поліфункційну системну роботу. Під функцією розуміємо взаємоузгоджену залежність дій, вчинків, психічних новоутворень індивіда. Дія індивіда, яка залежить від іншої дії, набуває відповідної форми, змісту і є наслідком прояву, зазвичай, попередньої дії або є результатом низки таких дій. Отже, оцінка індивідом окремого акту взаємодії є взаємоузгодженою залежністю попереднього досвіду оцінювання, сформованого рівня адекватності сприйняття оточуючих і відповідної реакції на те, що відбувається.

Розглядаючи функції соціальних очікувань особистості, важливо зацентувати увагу на кожній з них, розкрити соціально-психологічну сутність. Виокремити зміст кожної функції соціальних очікувань особистості, окреслити її сутність – завдання з нелегких, оскільки необхідно проаналізувати роботу складної функціональної системи.

Нами досліджено такі функції соціальних очікувань особистості: регулятивна, посередницька, коригувальна, орієнтаційна, прогностична, оцінювальна, стабілізаційна, трансформувальна, контрольна. У таблиці 1.2. зведено сутність, основні положення, особливості реалізації та змістові ознаки кожної з функцій соціальних очікувань особистості.

*Таблиця 1.2*

### **Функції соціальних очікувань особистості**

<b>Сутність, основні положення</b>	<b>Особливості реалізації, змістові ознаки</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>РЕГУЛЯТИВНА</b>	
Регулює людські взаємини, змінює сприйняття і ставлення людини як до самої себе, так і до оточуючих, позначається на змістових та динамічних параметрах соціальних очікувань особистості.	Реалізується через інтеріоризацію та екстеріоризацію, роботу двостороннього механізму регуляції соціальної поведінки особистості.
<b>ПОСЕРЕДНИЦЬКА</b>	
Врівноважує і підтримує стан збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням.	Реалізується через порівняння, ототожнення, зіставлення «Я» і «не-Я» особистості.

<b>КОРИГУВАЛЬНА</b>	
Спонукає індивіда постійно враховувати можливі реакції оточуючих на його домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку загалом.	Реалізується через врахування, порівняння, співставлення можливих реакцій оточуючих на домагання індивіда.
<b>ОРІЄНТАЦІЙНА</b>	
Не дозволяє людині загубитися у вирі повсякденного життя, у розмаїтті людських взаємин, впливає на вибірковість контактів, взаємин, діяльності.	Реалізується через комплекс думок, почуттів і вчинків кожного учасника взаємодії, які відповідають його місцю і ролі в системі спільної діяльності, що дозволяє орієнтуватися індивіду в цій діяльності.
<b>ПРОГНОСТИЧНА</b>	
Передбачення перебігу подій учасниками взаємодії, сприяє плануванню їх дій і прогнозуванню діяльності.	Реалізується завдяки аналізу соціальної ситуації, врахуванню попереднього досвіду, формуванню ймовірних варіантів поведінки.
<b>ОЦІНЮВАЛЬНА</b>	
Полягає у перманентній оцінці як власних суджень, дій, вчинків, висловлювань реакцій та поведінки, так і цих дій з боку інших учасників взаємодії.	Реалізується через постійну апробацію та оцінку отриманої інформації, формування нових оцінок, суджень, ставлень.
<b>СТАБІЛІЗАЦІЙНА</b>	
Стабілізує мікроклімат, сприяє виробленню усталених норм і патернів поведінки учасників взаємодії, сприяє інтеграції групотворчих процесів.	Реалізується завдяки формуванню особистісних та групових норм, через побудову соціальних стереотипів, ототожнення себе з іншими учасниками взаємодії.
<b>ТРАНСФОРМУВАЛЬНА</b>	
Перехід окремих трансакцій, патернів, елементів поведінки, діяльності індивіда у норми поведінки і навпаки.	Реалізується через взаємоузгоджені процеси інтеріоризації та екстеріоризації. Існуючі групові норми поширюються на інших учасників взаємодії, а особистісні норми окремих учасників взаємодії мають властивість трансформуватися у групові.
<b>КОНТРОЛЬНА</b>	
Контролюється конструювання моделі очікуваного майбутнього, реалізація сформованих соціальних очікувань особистості.	Реалізується через довільну регуляцію цілеспрямованої поведінки особистості, що супроводжується контролем конструювання моделі очікуваного майбутнього, тобто контролем реалізації сформованих соціальних очікувань особистості.

*Регулятивна функція соціальних очікувань особистості.* Реалізація соціальних очікувань як базової складової системи регуляції соціальної поведінки особистості можлива завдяки поєднанню впливів сфери «Я» та «не-Я» особистості. Соціальні очікування репрезентують соціально-психологічну реальність. Вони є результатом впливу соціального середовища на особистість, утворюються під «тиском соціуму» та впливом внутрішніх детермінант становлення та розвитку особистості, перебувають під постійним тиском «Я». Тиск «Я» залежить від індивідуально-психологічної сутності особистості, її самооцінки, рівня домагань, рефлексивності і таких складних інтегрованих утворень, як образ «Я» та «Я»-концепція. Соціальні очікування є вимогами, що висувуються одним соціальним суб'єктом (індивідом, групою, спільнотою) іншим соціальним суб'єктам поведінки і навпаки.

Регулятивна функція соціальних очікувань особистості пов'язана із самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Те, чого очікує особистість, визначається не тільки самооцінкою та рівнем її домагань, а й інформацією про оточуючих, з якими вона взаємодіє, думкою яких дорожить, цінує її чи навіть нехтує, що також має значення. Негативна інформація про учасника взаємодії також впливає на зміст когнітивної складової. Інформація про тих, чиєю думкою особистість нехтує, здатна вносити певні коригування в соціальні очікування, підтверджуючи їх правильність чи спростовуючи їх. Будь-яка інформація про іншого учасника взаємодії позначається на соціальних очікуваннях особистості. Регулятивна функція знаходиться в органічній єдності із сукупністю знань про іншого учасника взаємодії, починаючи із елементарних, поверхневих знань і закінчуючи базовими, що складають основу Я-концепції особистості.

Соціальні очікування виконують регулятивну функцію між внутрішнім тиском ідеального «Я» з одного боку, та з другого – вимогами, сподіваннями, прогнозами оточення, в першу чергу значущих інших, громадською думкою, що акумулюється у своєрідний тиск соціуму.

Регулятивна функція соціальних очікувань реалізується через інтеріоризацію та екстеріоризацію. Вона передбачає здатність особистості аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регулятивні системи. Регулятивні системи змінюють сприйняття й ставлення як до самого себе, так і до оточуючих, і позначаються на змістових та динамічних характеристиках рівнів сформованості соціальних очікувань особистості. Високий рівень сформованості соціальних очікувань сприяє досягненню професійної майстерності індивіда та його особистісної самореалізації, забезпечує розвиток особистості як суб'єкта самоактивності.

*Посередницька функція соціальних очікувань особистості* логічно вимальовується в контексті дослідження регулятивної функції соціальних очікувань особистості. Посередницька функція через постійну апробацію зовнішніх та внутрішніх впливів ніби здійснює врівноваження, балансування діяльності особистості. Рівень розвитку та адекватність зовнішніх та внутрішніх чинників безпосередньо позначаються на посередницькій функції соціальних очікувань особистості.

У концепції саморегуляції поведінки особистості М.Й. Боришевський зазначав, що посередницька функція є функцією врівноваження і підтримки стану збалансованості співвідношень між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням. Реалізація даної функції закономірно передбачає здатність соціально-психологічних очікувань виконувати також коригувальну функцію в процесах саморегуляції поведінки особистості. Вони є тим чинником, що спонукає людину постійно враховувати можливі реакції з боку інших людей на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку загалом [45]. Посередницька функція має вагомим значення для формування «Я», оскільки завдяки їй здійснюється виокремлення себе з оточуючого середовища, порівняння з іншими «не-Я» як узагальнення властивих людині рис і відсутніх у неї, але присутніх іншим. Посередницька функція соціальних очікувань реалізується через порівняння, ототожнення, співставлення «Я» і «не-Я» особистості.

*Коригувальна функція соціальних очікувань особистості.* У тісному взаємозв'язку з регулятивною і посередницькою функціями знаходиться коригувальна функція соціальних очікувань особистості. Соціальні очікування здійснюють коригувальні впливи через тісний взаємозв'язок з самооцінкою та рівнем домагань особистості. Соціальні очікування особистості є тим чинником, який спонукає людину постійно враховувати можливі реакції оточуючих на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку загалом. Коригувальна функція соціальних очікувань особистості має взаємозумовлений вплив як на рівень сформованості соціальних очікувань, так і на рівень домагань особистості. Соціальні очікування залежні від рівня адекватності домагань особистості. Рівень адекватності домагань перебуває у тісному зв'язку з самооцінкою особистості. Саме адекватний рівень домагань сприяє формуванню високого рівня соціальних очікувань особистості і впливає на коригувальну функцію останніх.

Соціальні очікування є результатом трансформацій «Я» та «не-Я» особистості. Я-концепція виступає джерелом соціальних очікувань. Безумовно, внутрішні та зовнішні чинники сприяють формуванню змістових параметрів, зокрема рівнів соціальних очікувань особистості.

Коригувальна функція соціальних очікувань особистості реалізується через постійну апробацію соціальних змін. Спочатку зміни відбуваються на рівні когнітивної складової. Когнітивна складова знаходиться в органічному зв'язку з ціннісно-смісловою та регулятивно-вольовою складовими. Ця єдність носить причинно-наслідковий зв'язок, що спонукає працювати такий складний соціально-психологічний механізм аналізу і синтезу соціально-психологічної реальності, як соціальні очікування особистості.

*Орієнтаційна функція соціальних очікувань особистості.* З розглянутих вище функцій соціальних очікувань особистості доречно перейти до орієнтаційної функції, яка не дозволяє людині загубитися у вирі повсякденного життя, у розмаїтті людських взаємин. У тривалих міжособистісних взаєминах соціальні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного учасника взаємодії очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, які відповідають його місцю в системі спільної діяльності, а саме дозволяють орієнтуватися в цій діяльності. Якщо його поведінка не відповідає цим очікуванням, то виникає відповідна реакція учасників взаємодії – соціальні санкції. Контроль поведінки індивіда, який здійснюється через реакцію учасників взаємодії, сприяє забезпеченню реалізації орієнтаційної функції соціальних очікувань. М. С. Бобнева [39] зазначає, що самі очікування іноді розглядають як різновид соціальних санкцій, які впорядковують систему людських взаємин, взаємодій у групі, орієнтують людину в соціальному середовищі. Вагоме значення в ефективній міжособистісній взаємодії, функціонуванні малої групи має інтерналізація різних санкцій. Учасники взаємодії контролюють свою поведінку та очікують схвалення або осуду з боку інших учасників взаємодії, в першу чергу значущих інших. Людська поведінка набуває певної впорядкованості, що є результатом дотримання соціальних очікувань, а відповідно і норм, оскільки очікування «правильної» або «належної» поведінки асоціюються з легітимністю, узгодженістю, що передбачається груповими нормами [39, с. 90].

На органічному взаємозв'язку орієнтаційної та регулятивної функцій очікувань наголошує С. П. Тищенко. Дослідниця стверджує, що реалізація орієнтаційної та регулятивної функцій очікувань стає можливою завдяки зв'язку соціальних очікувань з певним рівнем домагань. Домагання, в свою чергу, поєднують потреби індивіда з вимогами соціального середовища, що безпосередньо «неадресовані» йому. Орієнтаційна функція соціальних очікувань базується на здатності особистості більш чи менш адекватно рефлексувати на чуттєвому чи когнітивному рівні те, чого чекають від неї оточуючі, як ставляться до неї, як будуть реагувати на її дії, вчинки. Регулятивна функція, на думку авторки, полягає в тому, що очікувані реакції



інших людей безпосередньо включаються особистістю в організацію власної поведінки, визначаючи її стратегію і тактику. Завдяки їм соціальні очікування здатні виконувати роль провідника соціального контролю, спрямованого на особистість, та опосередковують її самоконтроль [290, с. 85].

Людські взаємини є тим сприятливим соціальним полем, на якому найкращим чином відображається робота орієнтаційної функції соціальних очікувань особистості. Володіння інформацією про соціальні норми, традиції, звичаї, релігійні та політичні прагнення значущих інших позитивно відбивається на змістових параметрах соціальних очікувань і служить тією стабільною когнітивною складовою, яка є базовою для реалізації регулятивної, посередницької, коригувальної та орієнтаційної функцій соціальних очікувань будь-яким учасником взаємодії. Безумовно, поведінкова складова, а саме прояв регулятивної і коригувальної функцій, знаходяться в органічній єдності з сукупністю знань про іншого учасника взаємодії, починаючи з елементарних, поверхневих знань і закінчуючи базовими, що становлять основу Я-концепції особистості. Розширення знань як про себе, так і про інших людей, оволодіння новими сферами діяльності впливає на смислові та динамічні характеристики когнітивної складової зокрема і соціальних очікувань загалом. Зміна соціальних очікувань відбувається завдяки постійній апробації отриманої інформації, формуванню оцінкових ставлень, суджень, взаємин, що, в свою чергу, спонукає людину до відповідних дій, вчинків, поведінки, діяльності.

*Прогностична функція соціальних очікувань особистості* полягає у передбаченні перебігу подій учасників взаємодії, суб'єктів поведінки. Як правило, людина, аналізуючи соціальну ситуацію, враховує попередній досвід, вибудовує ймовірні варіанти поведінки, прогнозує поведінку оточуючих. За умови адекватного сприйняття соціально-психологічної реальності, один з варіантів є максимально наближеним до реального ходу подій або навіть ідентичним. Прогностична функція наповнена антиципаторним змістом. Джордж Келлі висловив геніальну думку: «Процеси конкретної людини, у психологічному плані, спрямовуються тими каналами, у руслі яких вони антиципують події» [132]. Дослідник О.В. Михальський продовжив думку Дж.Келлі і зазначив, що, знаючи канали антиципації, можна передбачити «процеси людини», її майбутнє і навіть долю [182].

Роль прогностичної функції соціальних очікувань не варто недооцінювати. Вона має особливе значення у творчій, науково-дослідній діяльності, у діяльності, що пов'язана з прогнозуванням дій суб'єкта поведінки, починаючи з індивіда і закінчуючи соціумом.

*Оцінювальна функція соціальних очікувань особистості.* Сутність оцінювальної функції соціальних очікувань полягає у перманентній оцінці як

власних суджень, дій, вчинків, висловлювань, реакцій та поведінки, так і інших учасників взаємодії. Реалізація оцінювальної функції стає можливою завдяки зв'язку соціальних очікувань з самооцінкою особистості. Оцінка власних дій, вчинків, висловлювань, ролі та статусу в спільноті знаходить відображення у змістових параметрах соціальних очікувань. Неадекватність самооцінки знижує рівень соціальних очікувань особистості, заважає побудові тривалих, партнерських взаємин. Оцінювальна функція соціальних очікувань базується на здатності особистості більш чи менш адекватно рефлексувати оцінні ставлення як до себе, так і до оточуючих, що відповідно позначається на очікуваних реакціях взаємодіючих. Також зауважимо, що оцінювальна функція реалізується через постійну апробацію та оцінку отриманої інформації, формування нових оцінок, суджень, ставлень, що, в свою чергу, спонукають людину до відповідних дій, вчинків, поведінки та діяльності. У повсякденних взаєминах пересічна людина чи не найбільше приходить до її застосування, оскільки процеси апробації, оцінювання, співставлення, порівняння – перманентні. Людину завжди турбувало, турбує і буде турбувати, як її сприймають інші, що вони думають про неї, «що скажуть люди».

*Стабілізаційна функція соціальних очікувань особистості* реалізується завдяки формуванню особистісних та групових норм. Вона знаходиться в органічному взаємозв'язку з посередницькою функцією. Сформовані шаблони діяльності, патерни поведінки сприяють стабілізації та інтеграції групотворчих процесів будь-якої контактної групи. Особистісні норми співвідносяться з уявленнями людини про саму себе, свої наміри, прагнення. Порушення норм зумовлює виникнення у неї почуття провини, самоосуду, протесту проти своїх власних дій, втрату поваги до себе. Дотримання особистісних норм пов'язане з почуттям гордості, високою самооцінкою, самоповагою, впевненістю в правильності своїх дій і позицій. Сформовані особистісні норми сприяють стабільній та ефективній діяльності особистості. Саме робота стабілізаційної функції соціальних очікувань особистості реалізується через побудову соціальних стереотипів, ототожнення себе з іншими учасниками взаємодії.

*Трансформувальна функція соціальних очікувань особистості* вказує на те, що окремі трансакції діяльності особистості стають нормами її поведінки. Відповідно, соціальні норми трансформуються в соціальні очікування, виконуючи роль соціальних вимог, санкцій. Таким чином, особистісні норми співвідносяться з уявленнями людини про саму себе. Як відомо, різноманітні прагнення учасників групової взаємодії об'єднуються в систему взаємних очікувань-вимог. Останні, в свою чергу, інтерналізуються і перетворюються в процедури, за допомогою яких здійснюється керівництво контактами, стосунками, взаєминами у групі. Роль формалізації очікувань свідчить про те,

наскільки міцно сформовані шаблони діяльності і наскільки взаємні очікування-вимоги членів групи трансформовані в норми взаємодії. Спільнота не може ефективно взаємодіяти, якщо її члени не знають, чого варто і чого не варто чекати один від одного. Тільки за умови оптимальної розвиненості соціальних очікувань зусилля окремих індивідів можна організувати й спрямувати в потрібне русло.

Сукупність соціальних очікувань є системою очікувань або вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей.

Соціальні норми – стандарти діяльності та правила поведінки, виконання яких очікується від члена групи або спільноти і підтримується за допомогою санкцій. Соціальні норми упорядковують й регулюють соціальну поведінку, міжособистісні взаємини. Через взаємоузгоджені процеси інтеріоризації та екстеріоризації здійснюється поширення існуючих норм на інших учасників взаємодії, вироблення нових норм, які з особистісних часто трансформуються в групові й навпаки. Інтернальні процеси сприяють засвоєнню зовнішніх соціальних зразків поведінки, які трансформуються у внутрішні психічні новоутворення, суб'єктивні уявлення, особистісні норми. На їх підставі вибудовуються групові норми, які, в свою чергу, сприяють утворенню соціальних норм. Екстеріоризаційні процеси здійснюють зворотні перетворення, тобто соціальна норма, прийнята групою чи спільнотою, набуває характеру групової норми. Засвоєння кожним учасником взаємодії групових норм наділяє групову норму статусом особистісної норми. Тільки засвоївши цю норму, «зробивши її своєю», індивід реалізує відповідні зовнішні соціальні зразки поведінки, вибудовує очікувані варіанти подій, формує очікування в людських взаєминах. Ці два взаємоузгоджені процеси володіють не тільки високою трансформувальною здатністю, але й регулятивною. Вищенаведені аргументи окреслюють роботу двостороннього механізму регуляції соціальної поведінки особистості. Ця робота здійснюється перманентно, впродовж тривалого часу і сприяє переходу якісних змін у кількісні. Двосторонність взаємоузгодженого механізму впливу полягає в тому, що під час психокорекції соціальних очікувань особистість проходить складний етап змістових перетворень завдяки змінам у когнітивній складовій, які спонукають зміни в емоційно-ціннісній складовій, що відбуваються завдяки рефлексії. Кількісні й якісні зміни емоційно-ціннісної складової, а саме зміни в оцінці, ставленні людини, призводять до змін у її висловлюваннях, поведінці, тобто в конативній складовій. Це позначається на самооцінці особистості. Самооцінка володіє високою асиміляційною здатністю – це засвідчує, що зміни можуть відбуватися, але повільно. Завдяки рефлексії, яка є аналізом власної діяльності, своїх вчинків та якостей, що в ній реалізуються, відбувається

«обслуговування» становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регулятивні системи. Зміни в регулятивних системах пов'язані зі змінами у трансформувальних системах. Зазначені зміни позначаються на змістових та динамічних характеристиках соціальних очікувань. Це і є реалізація трансформувальної функції соціальних очікувань особистості.

*Контрольна функція соціальних очікувань особистості.* Сутність цієї функції полягає в контролі конструювання моделі очікуваного майбутнього. Необхідною умовою її реалізації є довільна регуляція цілеспрямованої поведінки особистості. Саме довільна регуляція цілеспрямованої поведінки особистості супроводжується контролем конструювання моделі очікуваного майбутнього, тобто контролем реалізації соціальних очікувань особистості. Варто зазначити, що на початковому етапі створюється проект і закладаються контури майбутньої моделі, власне соціальні очікування тільки починають формуватися. У конкретному випадку соціальні очікування особистості реалізуються як модель очікуваного майбутнього. Контрольна функція забезпечує зворотний зв'язок оцінки результату й мети діяльності. Вона сприяє конструюванню моделі очікуваного майбутнього, реалізації сформованих соціальних очікувань особистості.

Соціальні очікування особистості є важливим *соціально-психологічним механізмом*, який через систему функцій та механізмів, з одного боку, сприяє професійному розвитку і становленню особистості, формуванню професійної культури, а з іншого – призупиняє, стримує цей же розвиток, що призводить до стагнації, деформації, емоційного вигорання і навіть до деградації фахівця. Безумовно, становлення і розвиток особистості відбувається в діяльності, спілкуванні, міжособистісній взаємодії та реалізується завдяки злагодженій роботі функціональної системи, а не кожної функції окремо. Функції знаходяться і реалізуються в органічній єдності. Побудова моделі очікуваного майбутнього, порівняння очікуваного і реального результатів сприяють досягненню мети цілеспрямованої діяльності, формуванню професійної культури особистості. Соціальні очікування – надзвичайно чутливий і неймовірно активний соціально-психологічний механізм аналізу, синтезу, апробації, адаптації особистості, який може бути запущений у будь-якому напрямку, сприяючи чи перешкоджаючи професійному самотворенню останньої.

### **1.3. Прийняття ефективних рішень як складова професійної психологічної культури фахівців соціономічних професій**

**Сутнісні ознаки професійної культури у сферах професійної діяльності особистості.** Для сучасного суспільства досить важливим є вирішення проблеми розвитку і використання людського потенціалу. Висуваються більш високі вимоги до самостійності, ініціативи людини, до її здатності розуміти й інтерпретувати не тільки соціальні зміни, але і власну поведінку, і поведінку інших людей. Все це потребує необхідності формування психологічної культури особистості, яка, на думку вчених, визначає вектор ефективного самовизначення, самореалізації та самовдосконалення особистості (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, Л. Д. Дьоміна, Л. С. Колмогорова, О. М. Краснорядцева, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У психології певний час були відсутні системні дослідження, присвячені феномену психологічної культури особистості. У деяких дослідженнях вивчалися лише окремі її складові: компетентність у спілкуванні (Ю. М. Ємельянов, Ю. М. Жуков, Л. О. Петровська та ін.), інтелектуальна компетентність (М. О. Холодна та ін.), соціальна компетентність (В. М. Куніцина, Р. Хінтч, Р. Ульріх та ін.), психологічна грамотність (Є. О. Клімов та ін.), психологічна компетентність (Т. В. Дуткевич, В. Г. Панок та ін.), психологічне здоров'я (О. В. Шувалов та ін.). Не було його визначення й у словниках у галузі наук про людину і суспільство. В окремих працях психологів це поняття все ж використовувалося, але трактувалося суперечливо (О. О. Бодальов, Є. О. Клімов, О. І. Мотков, М. М. Обозов та ін.). На думку Є. О. Клімова, «психологічна культура» є частиною загальної культури людини, що припускає засвоєння нею системи знань у галузі основ наукової психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки і використання цих знань у повсякденному житті, в самоосвіті і професійній діяльності [134]. Визначаючи сутність даного поняття, О. І. Мотков вважає, що «психологічна культура» містить комплекс культурно-психологічних прагнень і відповідних умінь, що активно реалізуються [189].

Більш точним, на наш погляд, є визначення Т. Б. Тарасової, Г. Є. Улунової, які «психологічну культуру особистості» визначають як складну інтегративну властивість особистості, яка забезпечує своєчасне й оптимальне вирішення всіх повсякденних і професійних питань психологічного змісту, що базується на ширій спрямованості на людину і глибокій переконаності в цінності людської особистості й значущості всіх її проявів [286; 299].

У структурі психологічної культури Т. Б. Тарасова пропонує розрізняти три компоненти: когнітивний, емотивний і конативний, психологічні феномени яких взаємозалежні та взаємообумовлені [286].

За Г. А. Баллом, риси психологічної культури також знаходять яскраве вираження у професійній культурі представників тієї або іншої професії. І. В. Савельєва вважає, що інваріантом будь-якої форми культури, у тому числі й професійної, є психологічна культура, де професійна культура є способом перетворення професійної реальності, а психологічна культура є способом перетворення себе як особистості і своїх стосунків з іншими.

У таблиці 1.3. подано сутнісні ознаки професійної культури в різних сферах професійної діяльності особистості.

*Таблиця 1.3*

**Сутнісні ознаки професійної культури в різних сферах професійної діяльності особистості**

<b>Автор</b>	<b>Професійна діяльність</b>	<b>Сутнісні ознаки професійної психологічної культури</b>
А. В. Черкаський	Управлінська діяльність	Виникає як новоутворення в особливому полідетермінованому процесі і дозволяє розкрити якості керівника, інтеграція яких обумовлює ефективну управлінську діяльність у системі партнерських стосунків.
Б. С. Єрасов	Медичні працівники	Як фахова культура, як сукупність норм, правил і моделей поведінки людей, яка пов'язана зі специфікою діяльності в сучасних умовах праці. У ній діє два початки – консервативний, тобто минулий, і творчий, спрямований на майбутнє створення нових цінностей.
М. М. Осадець	Спортивна діяльність	Як психологічна підготовка, як формування, розвиток і вдосконалення властивостей психіки, що потрібні для успішної діяльності спортсменів та команд.
Н. В. Чепелева	Вчитель	Наявність педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології й виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними в практичній діяльності.

Л. О. Нестеренко	Державний службовець	Готовність державного службовця постійно й ґрунтовно оволодівати знаннями з психології та психологічного консультування, психодіагностики, що в подальшому реалізується в уміннях та навичках застосовувати психологічні знання й особистий досвід для вирішення конкретних професійних завдань у процесі управлінської діяльності.
------------------	----------------------	---

Однією зі складових професійної культури особистості є прийняття фахівцем ефективних, своєчасних, оптимальних рішень.

Поняття «рішення» є однією з ключових категорій сучасної психології, дослідження якої започатковано в працях Р. Акоффа, П. К. Анохіна, М. О. Бернштейна, Дж. Брунера, Ф. Емері, Ю. М. Забродіна, Ю. Козелецького, Т. В. Корнілової та ін.

Феномен прийняття рішення вивчається у психології особистості, мислення, творчості, управління, здібностей (Ю. М. Забродін, А. Ф. Коган, В. О. Моляко, О. В. Пономарьов, Л. О. Регуш, О. К. Тихомиров та ін.).

Найбільш поширеними в розробці проблеми прийняття рішення є такі підходи: системний (Ю. М. Забродін, Т. В. Корнілова та ін.), класичний (І. Є. Давидович, Р. С. Квасницька та ін.), функціональний (Г. О. Балл, Ю. Козелецький та ін.), вчинковий (Ю. М. Забродін, Б. Ф. Ломов, Т. В. Корнілова, В. А. Роменець, Н. А. Хрущ та ін.), суб'єктно-діяльнісний (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлінський, Б. С. Гершунський, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, В. М. Чернобровкін та ін.) тощо.

Психологічні словники тлумачать поняття «рішення» як формування розумових операцій, що знижують початкову невизначеність проблемної ситуації. Більш конкретне визначення поняття «рішення» залежить від: 1) рівня дослідження – системне, функціональне, особистісне чи діяльнісне; 2) галузі дослідження – рішення пізнавальне, творче, оперативне чи управлінське; 3) психологічних механізмів рішення – вольове, інтелектуальне, емоційне чи ймовірнісне [321].

У словниках термін «прийняття рішення» тлумачиться як вольовий акт формування суб'єктом послідовності дій для досягнення мети на основі перетворення початкової інформації в ситуації невизначеності. Прийняття рішення може поставати як особлива форма розумової діяльності і як один з етапів розумової дії при розв'язанні будь-яких завдань [321, с. 432].

Ф. Ю. Василюк, описуючи процес прийняття рішення, зазначає, що коли виникнення спонукання у вигляді бажання попередньо висуває деяку мету, то остаточне встановлення мети іноді зовсім не збігається з первісною, а відбувається у результаті рішення. Приймаючи рішення, людина відчуває, що подальший хід подій залежить від неї. Усвідомлення наслідків свого вчинку й залежності від того, що станеться від власного рішення, породжує специфічне почуття відповідальності. Прийняття рішення може відбуватися по-різному. Іноді воно зовсім не вирізняється у свідомості як особлива фаза: вольовий акт відбувається без особливого рішення. Так буває у тих випадках, коли спонукання не зустрічає ніякої внутрішньої протидії, а здійснення мети – ніяких зовнішніх перешкод, тоді рішення приймається у згорнутому вигляді. У тих вольових актах, у яких за виникненням спонукання до дії існує боротьба мотивів або обговорення і дія відтермінується, рішення виокремлюється як особливий момент [55].

Ю.М. Кулюткін наголошує, що, незважаючи на складність аналізу, саме практичне рішення має бути максимально простим і зрозумілим. Прийняття людиною рішень – це одночасно й прийняття на себе певних обов'язків, суб'єктивної відповідальності за конкретний вибір. Якщо до вибору спонукають зовнішні обставини, то суб'єктна відповідальність виражається меншою мірою, коли ж людина приймає рішення самостійно, то вона стає відповідальною перед собою.

Структура й механізми прийняття рішень не є однаковими на різних рівнях психічного відображення. У процесі переходу від перцептивно-пізнавального рівня до мовномисленневого вибір гіпотез змінюється механізмом побудови концептуальних моделей. Зв'язок прийняття рішення й мислення є неоднозначним. «Прийняття рішення» може поставати як особлива форма мисленнєвої діяльності (управлінське рішення), але як етап мисленнєвої дії «момент прийняття рішень» є завершальною стадією у вирішенні будь-яких задач, як пізнавальних, так і творчих [49].

Вимоги діяльності, її характеристики й умови опосередковано, через особистість, співвідносяться з тими чи іншими якостями особистості. Особистість прогнозує свою діяльність, підпорядковує, встановлює, програмує послідовність трудових операцій. Програмування дозволяє особистості, поперше, з погляду її психологічних можливостей типовим чином пов'язувати послідовність задач за характером активності, яка потрібна на початку, у кульмінаційний момент і в кінці діяльності. По-друге, дозволяє точно визначати момент і форму максимального напруження [9; 171].

Як зазначають Л. Планкетт та Г. Хейл, прийняття ефективних рішень є процес, що обов'язково містить: 1) визначення мети; 2) встановлення



критеріїв; 3) поділ критеріїв; 4) вироблення альтернативних рішень; 5) порівняння альтернатив; 6) оцінка ризику; 7) вибір альтернатив; 8) аналіз плану реалізації рішення.

Проблема прийняття рішень є предметом численних наукових досліджень, що стосуються різних сфер професійної діяльності.

Як зазначає О. А. Сціборовський, вивчення теорії і практики прийняття ефективних рішень дозволяє виокремити три рівні психологічних особливостей: 1) загальнопсихологічний, що містить групу психологічних особливостей за ознакою «психологічне-непсихологічне» у процесі прийняття ефективних рішень у нестандартних ситуаціях; 2) психолого-ситуаційний, до складу якого входить група психологічних особливостей, пов'язаних із зовнішніми умовами, в яких розгортається психологічний процес прийняття рішення; 3) психолого-продуктивний, що містить групу особливостей перебігу психологічного під час прийняття безпосередньо ефективних рішень у нестандартних ситуаціях.

Прийняття рішень в управлінській діяльності вивчається В. О. Баришевим, А. В. Карповим, Г. В. Теплінським та ін. й спрямоване на розв'язання таких завдань: підвищення конкурентоспроможності підприємств та організацій, надання інформаційної підтримки, розвиток управлінської культури, узгодження різнопланових інтересів, настанов, орієнтацій, забезпечення «єднальної функції» менеджера, керівника тощо.

Прийняття рішень у військовій діяльності вивчається В. С. Полікашиним, С. Ю. Поляковим, Д. І. Сохадзе та ін. і стосується таких питань: наукового управління стадіями процесу прийняття рішень командиром і керівником, впливу на прийняття рішень професійно важливих психологічних якостей військовослужбовців, прийняття нестандартних рішень в умовах виконання миротворчими підрозділами завдань тощо.

У медичній діяльності прийняття рішень вивчається М. В. Бурцевим, В. В. Горачуком, О. М. Мацугою та ін. і стосується аналізу програмних й алгоритмічних засобів підтримки прийняття рішень у медичній галузі, розв'язання задач з підвищення якості обробки медичної інформації, інформаційної підтримки прийняття управлінських рішень щодо поліпшення якості медичної допомоги, розв'язання задачі синтезу діагностичного вирішального правила, яке б забезпечило підвищення точності та вірогідності діагностування терапевтичних захворювань тощо.

Прийняття рішень у педагогічній діяльності вивчається С. О. Доценко, К. Є. Романовою, Н. Х. Хубаєвою, В. М. Чернобровкіним та ін. й стосується таких проблем, як розкриття особливостей сучасного вчителя як особи, яка приймає рішення, розробка варіантів прийняття рішень на рівні вибору

технологій проведення уроку, окремих виховних заходів, розвиток готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності, підготовка вчителів до роботи в умовах, що вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень тощо.

Характеристика педагогічної діяльності як практичного мистецтва, культури визначається її внутрішньою соціально-психологічною природою. Педагогічна діяльність належить до того типу професій, в основі яких, за Є. О. Климовим, лежать взаємовідносини «людина – людина». Найбільш суттєвою особливістю педагогічної діяльності є те, що вона являє собою діяльність з управління іншою діяльністю (діяльністю учнів), у процесі якої здійснюється формування й розвиток особистості учня. Керівництво процесами взаємодії, комунікації, спілкування в системі «вчитель–учень» не може бути нічим іншим, крім як справою педагогічного мистецтва. Воно не терпить стандарту і шаблону, хоча масштаби творчих завдань учителя, звичайно, різні, починаючи від внесення принципових інновацій у зміст, форми й методи навчально-виховної роботи і закінчуючи рішенням різноманітних поточних питань, що виникають у різних ситуаціях праці вчителя. Відмінні особливості рішень, які приймаються вчителем у процесі практичної діяльності, визначаються, насамперед, змістом і характером завдань, із якими він має справу.

Вчені І. А. Зязюн, О. В. Хрущ-Ріпська зазначають, щоб прийняти оптимальне для певних умов рішення, учитель має добре орієнтуватися в міжособистісних відносинах, що склалися в конкретному учнівському колективі, знати інтереси своїх учнів, рівень їх готовності до засвоєння нового матеріалу, їх уміння працювати самостійно. Він повинен одночасно враховувати матеріально-технічні умови організації певного заняття, час його проведення. Він повинен також точно оцінювати власні сили й можливості.

Особливості практичних рішень учителя визначаються їх тимчасовими параметрами. Як правило, практичні рішення приймаються в умовах дефіциту часу. Взаємодіючи з учнями, учитель має приймати рішення негайно. Він не має можливості «відкласти» ці рішення на майбутнє. Звідси випливає низка специфічних вимог, які висуваються до якості практичного розуму вчителя, його практичного мислення, до гнучкості та критичності, до швидкості й обачності [158].

На сучасному етапі розвитку освіти сам процес навчання й виховання розглядається як управління розвитком учнів (В. М. Колпакова, М. І. Постнікова, Л. О. Регуш та ін.). Управління навчально-виховним процесом – це чітке знання цілей, на досягнення яких має бути спрямований вплив учителя, перспективних планів з реалізації цих цілей, системи засобів, яка забезпечує зворотний зв'язок і корегує вплив учителя на шляху досягнення

кінцевих цілей. Управління в діяльності вчителя містить низку ознак прогнозування та прийняття рішень і має деякі загальні риси з управлінням у будь-якій діяльності [242].

Процес прийняття педагогічних рішень є основним моментом практичної діяльності вчителя. По тому, як готуються, приймаються й виконуються педагогічні рішення, можна оцінювати реальну силу практичного мислення вчителя і своєрідність його педагогічного мистецтва. Поняття «успішності прийняття рішень» у тлумаченні професійної педагогічної діяльності зумовлює необхідність постійного осмислення й оцінки її результатів, постановки актуальних педагогічних завдань у конкретних ситуаціях і пошуку найбільш ефективних способів їх рішень. Саме в цьому значенні можна уявити зміст професійної педагогічної діяльності як послідовності дій з пошуку та здійснення найбільш оптимальних способів вирішення проблемних ситуацій з метою досягнення найкращих для розвитку особистості учнів результатів [317].

Психологічні дослідження педагогічної діяльності та прийняття рішень дозволяють виокремити три групи критеріїв оцінки педагогічних рішень:

1. Сміслова узгодженість педагогічно-діяльнісного змісту з загальною метою діяльності вчителя.
2. Відповідність виконавчої (операційно-методичної) частини рішення засадам демократичної педагогіки.
3. Урахування когнітивних і функціонально-операційних процесів у виробленні рішення [96].

Як зазначає С. Ю. Тьоміна, педагогічну діяльність можна уявити як послідовність дій зі сприйняття, осмислення, прийняття та реалізації рішень проблем, що виникають у професійній практиці, конкретних педагогічних ситуаціях. У психіці людини не існує чітко окресленої межі між внутрішнім і зовнішнім світом, між об'єктивним та суб'єктивним. Зону взаємодії цих світів ми називаємо ситуацією. Ситуацію треба розуміти як особливий стан навколишнього середовища та внутрішнього світу людини, у якому мають місце інтенсивні фізичні й інформаційні обмінні процеси між ними. Ситуація не належить ні до світу реалій, ні до світу образів, але при цьому є специфічним утворенням, полем взаємодії цих світів. Регулятивна функція забезпечує розпізнання початку та кінця ситуації, управління в активній фазі набором навичок і вмій, за необхідності корегує наявні навички й формує нові. Основним механізмом регулятивної функції є система прямих і зворотних зв'язків.

Цей підхід визначає напрям поведінкової діяльності суб'єкта як принцип максимальної активності: дія людини в ситуації завжди спрямована на найбільший прояв її особистості, можливий у психологічному життєвому

середовищі, що характеризує ситуацію, у якій вона знаходиться в момент, що спостерігається. Це положення дозволяє прогнозувати розвиток ситуації, якщо ми маємо достатньо даних про суб'єктів, що включені до ситуації, та даних про їхні уподобання, стиль цілепокладання, особливості рефлексії [35].

Учені Е. Р. Хабібулін та Ю. Л. Лавочников у педагогічних ситуаціях невизначеності досліджували готовність педагогів до ризику та прогнозування поведінки людини в екстремальних умовах. Результати досліджень є важливими для практичної діяльності педагогів, де їх діяльність з оптимальним рівнем готовності до ризику є значно вищою й характеризується гнучкістю у прийнятті, реалізації та корекції педагогічних рішень.

С. Ю. Тьоміна зазначає, що педагогічна ситуація – це окремо взятий момент освітнього процесу, який характеризується системою різних взаємодій учасників цього процесу. У довільній педагогічній ситуації виникають певні суперечності, які перешкоджають тією чи іншою мірою здійсненню навчально-виховної діяльності й можуть усвідомлюватись учителем як проблеми. Учитель реалізує цілі навчання й виховання у таких ситуаціях, для яких притаманна велика складність відносин у системі «учень – учні», «учні – навчальний предмет», «учні – вчитель», «учні – батьки». Практичні ситуації, що виникають під час навчально-виховної роботи, – це завжди багатоаспектні ситуації, вони мінливі, нерідко суперечливі й несподівані.

Завдання, у їх найзагальнішому вигляді, – це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет завдання, що знаходиться у початковому стані; б) модель необхідного стану предмета завдання. Задачу, розглянуту як систему, треба відрізнити від задачної ситуації – деякої сукупності об'єктів, що припускає системне уявлення у вигляді завдання, але ще не отримало такого подання [144]. Як зазначає Л. М. Фрідман, задачна ситуація (автор називає її проблемною ситуацією) має місце, коли прагнення до певної мети зустрічає перешкоду і виникає потреба подолати цю перешкоду, щоб тим самим здійснити визначену мету.

Оскільки поняття проблемної ситуації найчастіше пов'язується з наявністю суперечності, то термін «проблемна ситуація» правомірно використовувати для узагальненого позначення всіх типів ситуацій, що виникають унаслідок непередбачуваного ускладнення умов діяльності вчителя [231]. Проблемна ситуація – це «розрив» у діяльності, неузгодженість між цілями й можливостями суб'єкта. До їх числа можна віднести й фактичні перешкоди, і не знання шляхів, які ведуть до мети, і несформованість способів досягнення цілей тією чи іншою особою. Ю. М. Кулюткін наводить характеристики проблемної ситуації: 1) об'єктивно виникаюча суперечність

між метою та засобами її досягнення; 2) виникнення безпосередньо пізнавального ставлення до ситуації.

М. Доналдсон зазначає, що вирішення будь-якої проблеми полягає в розкритті способу, за допомогою якого можна привести існуючий стан справ у бажаний. Крім вихідного предмета задачі та її умов до складу задачі може входити одна або більше моделей, що несуть інформацію, яка стосується розв'язання задачі. Це може бути інформація про зміни предмета завдання, за допомогою яких здійснюється його перехід із початкового стану в необхідний, про підзадачу даної задачі, про засоби та способи її вирішення. При цьому, наприклад, засоби вирішення задачі можуть зазначатись як рекомендовані, як обов'язкові, як заборонені.

Проблемна педагогічна ситуація – це неузгодженість або суперечність між уявленнями вчителя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результатів у прийнятті педагогічних рішень [317].

Ю. М. Забродін наголошує, що реальні процеси рішення потребують вивчення проблеми основної мети, проблеми результату, проблеми оцінки підцілей, проблеми способу досягнення результату, проблеми правил вибору. Важливою для нашого дослідження є думка вченого про те, що на різних етапах взаємодії суб'єкта з проблемною ситуацією відбуваються послідовні переходи з неусвідомленого рівня аналізу на рівень свідомого регулювання. Такі переходи можуть здійснюватися на різних стадіях вирішення проблемної ситуації, під час якого у процесі взаємодії суб'єкта з ситуацією чергуються такі етапи:

- 1) виявлення проблеми, усвідомлення наявності перешкоди;
- 2) надмірна мотивація як результат оцінки ситуації;
- 3) формулювання задачі на основі аналізу ситуації;
- 4) орієнтація в умовах задачі;
- 5) суб'єктивне прийняття задачі;
- 6) висунання гіпотез;
- 7) оцінка висунутої гіпотези;
- 8) визначення впевненості в істинності висунутої гіпотези;
- 9) вибір плану реалізації рішення [106].

На основі перетворення інформації про вихідну ситуацію і на підставі суб'єктивних оцінок цієї інформації вирішення проблемної ситуації є формуванням плану, алгоритму, послідовності дій для досягнення певної мети. Такої позиції дотримуються Г. Б. Морозова, В. М. Чернобровкін та ін., наголошуючи, що саме відмінність образів (образу мети й образу наявної ситуації) визначає внутрішній напрям процесу розв'язання задачі та вирішення

проблемної ситуації. Мету в такому випадку можна розглядати як бажану майбутню кінцеву ситуацію, а проблемне рішення – як досягнення бажаного результату із заданими критеріями якості. У процесі розробки теорії діяльності вченими було запропоновано підхід до розуміння задачі, який дозволяє враховувати не тільки зовнішні, але й внутрішні джерела активності (задача як мета). Ознакою появи проблемної ситуації, згідно з даною теорією, є труднощі в досягненні мети. Проблема педагогічна ситуація визначає комплекс умов, за яких вирішується педагогічна задача. Ці умови можуть як сприяти, так і перешкоджати успішному вирішенню завдання. Проблемною є така задача, яка вимагає знаходження нових відношень чи способів перетворення, не наданих в умові задачі. Таким чином, дослідження реальних процесів вирішення проблемних завдань вимагає їх детального вивчення: 1) наявності проблемної ситуації та розуміння того, що саме нас не задовольняє в ній; 2) цілей, тобто з'ясування того, як визначається або як формулюється мета; 3) способів досягнення мети або методу вирішення проблеми [317].

У нашій роботі ми керуємося критеріями прийняття педагогічних рішень у проблемних педагогічних ситуаціях:

1) критерій мети, де напрям дій, обраних учителем у вирішенні проблемної педагогічної ситуації, пов'язаний зі сприянням особистісному чи інтелектуальному розвитку учня, це рішення може розглядатись як цілевідповідне;

2) критерій засобів характеризує ступінь відповідності дій вчителя поставленій ним педагогічній меті, коли вчитель обирає педагогічні прийоми, що ґрунтуються на відкритому, довірчому, толерантному спілкуванні;

3) функціональний критерій – це здатність педагога до операційного розгортання в процесі рішення таких ланок, як проблематизація й постановка мети, формулювання альтернативних варіантів рішення й окреслення поля вибору, порівняння альтернатив через аргументування, вибір варіанта рішення й оцінка його можливих результатів [317].

Треба зауважити, що функціональну структуру процесу прийняття педагогічного рішення утворюють операції постановки проблеми, визначення мети, формулювання та порівняння альтернатив, здійснення вибору. Коло питань, на основі яких педагоги можуть сприймати й осмислювати проблемні ситуації своєї діяльності й відповідно приймати рішення, окреслюється кількома домінуючими позиціями – егоцентричною (учитель сприймає проблемну ситуацію та обмірковує рішення, керуючись вихідною спрямованістю на захист цілісності свого «Я»), діловою (такі рішення скеровуються визначальним впливом прагнення вчителя відповідати нормативним вимогам діяльності), особистісною (визначає зміст рішень,

спрямованих на використання умов проблемної ситуації для сприятливого розвитку особистості учнів) і ціннісною (індикатор впливу на процес прийняття рішення ціннісних обумовленостей, що виходять за межі професійної діяльності). А прийняття педагогічних рішень розглядається відповідно до мети педагогічної діяльності, ступеня відповідності дій вчителя поставленій меті, здатності педагога до операційного розгортання в процесі рішення [317].

Усе більше уваги в педагогічних і психологічних дослідженнях приділяється характеристиці завдань, що вирішуються учнями, а також завдань, що вирішуються вчителями під час навчання й виховання школярів [107]. Рішення задач – зовсім не привілея математики. Усе людське пізнання є безперервним процесом постановки й вирішення все нових і нових завдань, питань, проблем, труднощів. І зрозуміло, що лише та людина розуміє наукові формули й положення, яка бачить у них не просто фрази, що їй належить зазубрити, а, насамперед, не відразу знайдені відповіді на цілком певні питання.

Г. О. Балл, Т. Б. Тарасова та ін. зазначають, що вищий рівень активного орієнтування забезпечується людською свідомістю, що дозволяє «програвати на моделях» події, які є віддалені в просторовому, часовому та змістовому відношенні від безпосередньої ситуацій. А це дозволяє, не обмежуючись пристосуванням до таких ситуацій, більш широко опанувати дійсність. Звертаючись до задач, які вирішуються педагогами, треба зазначити, що тут важливо виходити із загальних принципів розв'язання задач певних класів, і педагогічна наука повинна прагнути до більшої конкретності в розробці таких принципів. Водночас, учитель має творчо вирішувати кожен індивідуальну педагогічну задачу, прагнучи при цьому до більш повного врахування специфічних особливостей кожної особистості, що формується, кожної ситуації, що складається в учнівському колективі. Перехід від зовнішнього завдання до внутрішнього має місце в процесі прийняття людиною запропонованої йому ззовні задачі. За такого «психічного моделювання» аналізу піддається як вихідний предмет задачі, так і її вимоги [24; 286].

**Чинники прийняття рішень.** У працях К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, Л. С. Виготського, Б. С. Гершунського, Г. С. Костюка, Б. Ф. Ломова, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, О. М. Ткаченка, К. В. Шорохової, М. Г. Ярошевського та ін. висвітлюється проблема детермінізму як основоположного принципу психології. С. Л. Рубінштейн відзначав науково-практичне значення реалізації принципу детермінізму в психології та підкреслював, що у своєму практичному застосуванні питання про детермінованість психічних явищ – це питання про управління ними, про можливість їх цілеспрямованої зміни [9].

Розглядаючи формулювання принципу детермінізму С. Л. Рубінштейном («заломлення зовнішнього через внутрішнє») та О. М. Леонтьєвим («внутрішнє, суб'єкт діє через зовнішнє і цим себе змінює»), О. М. Ткаченко запропонував не протиставляти та не ізолювати їх одне від одного. Дійсними детермінантами психіки є процес і продукт взаємодії суб'єкта з об'єктом. У процесі взаємодії подане у взаємозв'язку заломлення як зовнішнього через внутрішнє, так і внутрішнього через зовнішнє. Психіка суб'єкта детермінується процесом і продуктами актуальної та постактуальної взаємодії з об'єктом і водночас сама виступає як важлива детермінанта поведінки й діяльності людини. Є кілька рівнів детермінації в залежності від рівня розгляду суб'єкта – як організму, як індивіда і як особистості. На рівні організму суб'єкт підпорядкований біопсихічним детермінантам – спадковим і здобутим, що зумовлюють реактивний характер організації поведінки, єдність суб'єкта на психофізіологічному рівні. Індивід – це суб'єкт суспільних відносин у процесі засвоєння соціального досвіду, котрий визначається соціопсихічним рівнем детермінації. Особистість – це вищий рівень прояву активності суб'єкта, який утворює особливий підрівень соціопсихічної детермінації, що характеризує соціально неповторні, оригінальні властивості психіки людини, здатність до творення нового суспільного досвіду та самотворення [9].

Принцип детермінізму орієнтує на визначення чинників, які зумовлюють психічне явище, на передбачення, прогнозування, пошуки шляхів управління ним. Разом з тим, проблема детермінації прийняття рішень не знайшла ще достатнього відображення у психологічних дослідженнях, тому залишається актуальною, науково та соціально значущою й потребує подальшого вивчення. Дослідження механізмів прийняття рішень може бути проаналізовано в контексті причинної, цільової і ціннісної детермінації [317].

На сьогодні науковцями визначено чинники прийняття рішень у різних сферах професійної діяльності. Наприклад, в управлінні, І. Є. Давидович, О. В. Карагодін, О. В. Макарюк та ін. виділяють різнопланові чинники прийняття рішень: невизначеність, надійність інформації, авторитет керівника, рівень підготовки управлінських кадрів, середовище прийняття рішень, інформаційні обмеження, психологічні обмеження тощо.

Розглянемо більш детально дане питання на прикладі представників виробничої сфери, зокрема промислового виробництва як найважливішої галузі економіки країни.

Як зазначає І. Є. Давидович, оскільки організації є складними системами, рішення приймаються людьми, то існує цілий ряд факторів, що впливають на прийняття рішень.



До них належать:

1. Особисті оцінки керівника (освіта, знання, вік, досвід, характер тощо). Кожна людина має свою систему цінностей, яка визначає її дії і впливає на рішення, які вона приймає, що в свою чергу впливає на засіб, за допомогою якого приймаються рішення.

2. Середовище прийняття рішень характеризується більшою чи меншою невизначеністю. Під час прийняття рішень завжди треба враховувати ризик. Ризик відноситься до рівня невизначеності, з яким можна прогнозувати результат прийнятого рішення. До рішень, які приймаються в умовах ризику, належать такі, результати яких не є визначеними, але ймовірність кожного результату відома. Керівництво зобов'язане враховувати рівень ризику як найважливіший фактор. Існує кілька способів отримання організацією відповідної інформації, яка дозволяє об'єктивно розрахувати ризик (наукові публікації, статистика, опитування тощо). Ймовірність буде визначена об'єктивно, якщо інформації буде достатньо для того, щоб прогноз був статистично достовірним. Рішення треба приймати та втілювати в життя, поки інформація і припущення, на яких базується рішення, є відповідними, доречними, точними.

3. Інформаційні обмеження. Інформація потрібна для раціонального вирішення проблеми, але інколи її недостатньо. Тому керівник повинен вирішити, чи суттєва вигода від додаткової інформації, наскільки важливе саме рішення, як пов'язане воно із ресурсами організації.

4. Взаємозалежність рішень. Вагомі рішення мають наслідки для організації в цілому, а не тільки для окремого підрозділу. Керівники, які знаходяться на нижніх щаблях влади, але здатні бачити таку взаємозалежність рішень, тобто бачать «всю картину», дуже часто стають кандидатами на підвищення. На процес прийняття управлінських рішень найчастіше впливають: поведінка менеджера, можливість застосування сучасних технічних засобів, наявність ефективних комунікацій, відповідність структури управління цілям та місії організації.

5. Вплив інформаційного фактора. До складників інформаційного фактора можна віднести структуру інформації і рівень забезпечення інформацією. Вплив інформаційного фактора проявляється, як показує практика, через організацію циркуляції інформації в каналах системи управління, що може привести до невідповідності якісних і кількісних характеристик інформації в процесі прийняття рішень.

6. Вплив засобів праці. Під факторним впливом засобів праці розуміються причини, які приводять до оптимізації управлінської діяльності при застосуванні нової техніки, механізації й автоматизації процесу управління.

7. Вплив системних факторів. До складових частин системних факторів можна віднести фактор відповідності системи, механізм управління і наукову організацію управлінської праці. Сутність системного впливу факторів визначається положеннями теорії систем – як окремі елементи, об'єднані в систему, елементи надають їй нові якості, так і система факторів діє на роботу персоналу управління, впливає на ефективність прийнятих рішень. Особа, яка приймає рішення, завжди знаходиться в полі відносин. Вона повинна дотримуватися писаних і неписаних законів організації, яка керується механізмом управління, що відповідає певним цілям. Цим пояснюється те, що менеджери, володіючи сучасними методами управління і прийняття рішень, далеко не завжди можуть їх застосовувати на практиці. До складових частин фактора наукової організації управлінської праці можна віднести такі компоненти: розподіл і кооперація праці, організація робочих місць, умови праці, нормування і стимулювання праці. Врахування впливу факторів на ефективність управлінських рішень потребує комплексних досліджень, на основі яких можуть бути розроблені науково обґрунтовані рекомендації для використання результатів цих досліджень на практиці. Ефективні керівники намагаються збалансувати численні фактори, які впливають на процес прийняття управлінських рішень, серед яких можна назвати потребу в надійних фактах, сумлінному аналізі, в моральних та етичних оцінках [88].

Розглядаючи проблему чинників у прийнятті рішень у невиробничій сфері народного господарства, зупинимося на сфері охорони здоров'я, освіти, спорту.

У медицині О. О. Бондарев, В. В. Горачук, А. О. Калмиков, О. М. Мацуга, О. А. Халафян та ін. виокремлюють такі чинники прийняття рішень: недостатність знань, обмеженість часових ресурсів, відсутність можливості залучення компетентних експертів, неповна інформація тощо.

Здатність до прийняття рішень лікарями залежить, як може здаватися на перший погляд, тільки від змісту посадових інструкцій і професійної підготовки даного фахівця. Але насправді автономія особистості визначається сукупністю факторів, неочевидність яких не робить їх менш значущими. У характері і умовах праці лікарів можна виділити об'єктивні та суб'єктивні чинники. До перших належать умови праці (соціальні, гігієнічні). До других – адаптація до професійної ролі, психологічна сумісність в колективі, здатність до діалогізму в системі «лікар-пацієнт» [43].

Дуже часто при прийнятті медичних рішень є характерними обмеженість часових ресурсів, відсутність можливості залучення великого числа компетентних експертів, неповнота інформації про стан хворого, висока динаміка перебігу захворювань, мінливість захворювань і поява нових тощо. Тому з розвитком і вдосконаленням інформаційних технологій актуальним є забезпечення комп'ютерної підтримки прийняття рішень у медицині [308].

Оскільки пацієнт став брати більш активну участь у лікувальному процесі, маючи право на участь у прийнятті рішень, у виборі методів лікування і обстеження, то це передбачає його інформованість. Відповідно, зростає роль медичної інформованості пацієнта, яка є результатом взаємодії інформації, одержуваної ним із засобів масової інформації, від своїх рідних і знайомих, науково-популярної літератури та інших джерел. Отже, на сучасному етапі лікувальний процес передбачає прийняття не тільки відповідальних особистих рішень пацієнтом, а й урахування лікарем при структуруванні взаємин з пацієнтом, ступеня і спрямованості інформованості хворого, що багато в чому детермінує ті чи інші медичні рішення [160].

Як зазначає О.В. Хуртенко, серед чинників, що впливають на успішність прийняття тренером рішень в ситуаціях спортивної діяльності, можна виокремити об'єктивні та суб'єктивні. До перших належать умови, які не залежать від особистості тренера. Це особливості проведення змагань, ступінь їх забезпечення, тактика поведінки суперників у змаганнях, соціально- психологічні особливості членів спортивного колективу тощо. До суб'єктивних чинників належать психологічні особливості тренера, рівень знань і навичок щодо прийняття рішень у складних ситуаціях. Складні ситуації у спортивній діяльності в більшості випадків мають нестандартний характер. Нестандартна ситуація – це певна система чинників середовища, які перевантажують пізнавальну, емоційно-вольову, виконавчу сферу тренера та впливають на процеси прийняття рішень.

Результати аналізу літературних джерел свідчать, що здібності людини не обмежуються лише раціональним мисленням. Підсвідомість у поєднанні з логічним обґрунтуванням створює надійний фундамент для прийняття спортсменом оптимального рішення, що в результаті призводить до покращення спортивного результату. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволяє з'ясувати поняття та визначити теоретичну модель інтуїтивного мислення спортсмена, до якої входять такі складові: оцінка ситуації, творчість, антиципація, поштовх до дії в ситуації невизначеності. Компонентами інтуїтивного мислення спортсмена, які обумовлюють прийняття ним рішень, є: оцінка змагальної ситуації, яка характеризує такі індивідуально-психологічні особливості спортсмена: тип сприйняття ситуації, відчуття; творчість, яку визначають творчий потенціал особистості, допитливість, уява, складність, креативність, антиципація спортсмена, яка залежить від індивідуальних проявів таких складових, як планування, моделювання, прогнозування, гнучкість, самостійність; поштовх до дії в ситуації невизначеності, що зумовлює у спортсмена стресостійкість, готовність до ризику [284].

Результативність зусиль спортсменів залежить від емоційної стабільності та від моторики, яка має бути добре розвиненою, але, водночас, і від власного

сприйняття, якості обробки інформації і прийняття на цій основі оптимального рішення. Проведений аналіз літературних джерел дозволив виокремити готовність спортсменів до рішень в ситуації змагання як умову прийняття ними оптимального рішення. У даному контексті готовність містить: сенсомоторні реакції, увагу, оперативне мислення, ймовірнісне прогнозування, розпізнавання неспецифічної інформації [48].

У педагогічній діяльності К. О. Абульханова-Славська, Н. О. Бернштейн, О. М. Леонтьєв, З. Фрейд, В. М. Чернобровкін М. Г. Ярошевський та ін. виділяють причинні, цільові, ціннісні та ін. чинники [9; 317].

Причинна детермінація пов'язується з впливом на процес прийняття рішення психологічних чинників, що «склались у минулому й передують йому в часі». Це може бути глибинно-емоційний досвід суб'єкта, коли поведінка визначається під дією внутрішніх несвідомих спонукальних сил. Такий тип детермінації ґрунтується на психоаналітичному підході. Ще одним варіантом причинного детермінізму є рефлексологічний підхід, коли в якості детермінуючих чинників постають зовнішні стимули. Процеси прийняття рішень тут мінімалізовані, вхідна інформація сприймається, переробляється й активуються схеми реагування, сформовані в досвіді суб'єкта [317].

Ціннісна детермінація виявляється в регулятивному впливі на процес прийняття рішення ціннісно-сміслових утворень особистості вчителя. Як зазначає Д. О. Леонтьєв, смисл є суб'єктивно-індивідуальною формою відображення світу та взаємодії з ним, завжди пов'язаний з ціннісною сферою особистості. Ефективність прийняття рішень залежить від з'ясування сенсу ситуації. Йдеться про підхід до діяльності не тільки як до обов'язку, а як до сфери самоактуалізації та пошуку сенсу життя.

Цільова детермінація розглядається як «процес прийняття рішення, що скеровується суб'єктом, який обирає й ставить мету, здійснює вибір засобів її досягнення, рефлексує й регулює процес виконання дій» [317, с.1]. Дії людини визначаються прагненням до мети, адже мета і пов'язана з нею програма формуються на основі відображення тієї дійсності, у якій людина живе. До цільових чинників прийняття рішень у педагогічній сфері належить прогностичний чинник: процес прийняття педагогічних рішень є неможливим без формування образу майбутнього результату й прийняття цього образу як основи й напрямку дій.

Отже, прийняття ефективних, оптимальних рішень є однією зі складових професійної психологічної культури. Прийняття ефективних рішень є необхідною компетентністю фахівців у різних сферах професійної діяльності. Водночас, предмет, механізми та чинники прийняття рішень різняться залежно від змістовних особливостей професійної діяльності та потребують подальшого вивчення з урахуванням актуальних завдань сучасного суспільства.

#### **1.4. Потенціал суб'єктності в ситуаціях невизначеності: формування професійної успішності майбутніх фахівців у різних соціально-професійних умовах**

**Концепт психологічної культури фахівця як суб'єкта життєдіяльності та саморозвитку.** Розвиток прикладних психологічних досліджень особистісного зростання вводить у категоріальний апарат науки нові поняття. До таких понять належить психологічна (в тому числі професійна) культура. У філософських дослідженнях в культурі виділяють процес саморозвитку людини (її цінності, норми і способи організації поведінки) та культурно-історичні універсалії (О. Г. Асмолов, А. О. Деркач, Г. В. Іванченко, І. Ф. Ісаєв, М. С. Каган, Е. С. Маркарян). Культура людини загалом і психологічна культура зокрема є результатом світоглядного осмислення дійсності, оформленого у вигляді смислової картини світу (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, К. Обуховський). Ця картина розкривається найповніше у сфері моральної свідомості людини і реалізується в її професійній діяльності.

Розширення лінії культурно-історичної детермінації розвитку особистості, яку намітив Л. С. Виготський, дозволяє точніше зрозуміти внутрішній світ сучасної людини і поставити питання про умови та зміст формування її індивідуальної картини світу. Особливо це актуально для сучасної молоді, яка, на жаль, здебільшого є пасивною стосовно власного розвитку і залежною від зовнішніх спонукань, тоді як сучасність вимагає від неї ініціативи і відповідальності, тобто суб'єктності поведінки і саморозвитку. Названу характеристику юнацтва, молодих людей, на наш погляд, можна пояснити наступним. На сьогодні регламентація життя людини з боку суспільства відійшла в минуле. На сучасному етапі розвитку суспільства молодій людині надано широкі можливості для самовираження, самовизначення, самореалізації свого психологічного і особистісного потенціалу. Однак більшість молодих людей не володіють навичками і прийомами рефлексії та саморегуляції, тобто не знають, що робити з наданою свободою самовизначення і самореалізації і як це робити. Тому навіть наявність чітких життєвих намірів і потягів не завжди призводить до цілеспрямованої активності щодо втілення їх у життя. Проблема ускладнюється тим, що є молоді люди, які зовсім не визначились в своїх намірах, які не відчують своєї автономії, самоідентичності, не бачать перспектив самореалізації. Зазначене посилює значущість дослідження механізмів і чинників становлення особистості як суб'єкта саморозвитку, особливо в юнацькому віці [152].

Спільне коріння виникнення «смислу історії» і «смислу особистого життя» набуває єдиної символічної інтерпретації в індивідуальній свідомості, функція

якої пов'язана з досягненням відчуття повноти життя і можливістю ставати його творцем. Збіг культурно-символічних гештальтів із психологічним досвідом особистості позначений формою міфу. «Міф – культурний спосіб організації психологічного досвіду, який конструює психологічну реальність і не підлягає оцінюванню як істинний або помилковий» (Д. О. Леонт'єв). Еволюція досвіду особистості відбувається в межах функціонування індивідуальної картини світу (міфу), яка є реальністю для конкретної людини.

Особистісне зростання – це культура способу організації психологічного досвіду, що виникає в результаті виховної практики або самопізнання і цілісно організує процес розвитку особистості, спрямовуючи його в майбутнє (особистісний конструкт «Я в майбутньому», ідеальне Я). Власне бачення світу та індивідуальний спосіб взаємодії з ним (стратегії поведінки), вбудовані в контекст осмислюваного досвіду суб'єкта, дозволяють визначити зону найближчого розвитку стосовно значущого майбутнього, тобто спрямувати саморозвиток – з одного боку. А з іншого – виступають мотивуючою силою, яка дозволяє інтегрувати даний досвід і тим зміцнити, збагатити власний особистісний потенціал і перейти на наступну сходинку особистісного розвитку. У ході розвитку суб'єкт робить фрагменти дійсності частиною своєї особистісної системи, напрацьовуючи певні стратегії і тактики їх інтерпретації та технології управління ними. Аналогічні стратегії виробляються для пізнання власних станів, дій, якостей і керування ними. Якщо цей процес відбувається усвідомлено і самокеровано, то в цьому випадку особистість можна вважати суб'єктом власного саморозвитку [152]. За позицією авторів, останнє свідчить про міру психологічної культури особистості.

Якщо спрямованість саморозвитку особистості в цілісному контексті життєдіяльності визначається змістовими складовими самосвідомості (особистісним смислом, цінностями, цілями, ідеалами тощо), то його дієвість залежить від особливостей системи саморегуляції особистості (М. Й. Боришевський, О. О. Конопкін, Ю. О. Миславський, Г. С. Нікіфоров, О. К. Осницький). У цьому розумінні саморегуляцію треба розглядати як функціональний засіб суб'єкта, який дозволяє йому мобілізувати свої особистісні психологічні ресурси для реалізації власної активності, з метою саморозвитку.

У найбільш узагальненій формі особистісну саморегуляцію можна уявити як свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети, в тому числі й особистісної зміни, особистісного зростання. Вищу форму саморегуляції – особистісну – Л. І. Анциферова визначає як процес самотворення.

Таким чином, глобальним, узагальнюючим механізмом саморозвитку особистості ми вважаємо механізм рефлексивної саморегуляції, який полягає в

цілісній свідомій самоорганізації і самоуправлінні особистістю своїм функціонуванням і розвитком [152]. *Рефлексивну саморегуляцію* автори підрозділу визначили як критерій суб'єктного саморозвитку (примітка автора) і вважають показником психологічної культури особистості [51; 153].

На основі аналітичного огляду психологічної літератури саморозвиток особистості на життєвому шляху може бути поданий у такий спосіб. Зона актуального розвитку – це базовий рівень, джерело, потенціал саморозвитку. Закладається він, на нашу думку, ще в пренатальний період онтогенезу і на кожному рівні становлення особистості поступово ускладнюється. У дорослої людини зона актуального розвитку характеризується психологічною компетентністю людини і її психологічною насиченістю: інформаційною, чуттєвою (ставлення, переживання – з урахуванням знака емоційного стану), поведінковою (комунікативні навички, навички саморегуляції, вміння в різних сферах життєдіяльності, в тому числі професійної) тощо. Особистісну компетентність, на наш погляд, можна ототожнити з психологічною культурою людини – її ставленням до обмежень і ресурсів особистісного розвитку.

Цілком зрозуміло, що необхідною умовою для розвитку (відповідно до теорії Л.С. Виготського) є потреба в ньому. Тобто навколишній світ (зона найближчого розвитку) має бути привабливим, значущим і обов'язково більш складним, ніж наявні можливості (зона актуального розвитку) людини. Такий стан справ актуалізує в людині потребу в самозміні, самовдосконаленні, саморозвитку. Психологічний простір зони найближчого розвитку особистості створює коло її інтересів, захоплень, справ, спілкування, інформаційну, емоційну насиченість, забезпечує знайомство зі світовою культурою, з новими життєвими ситуаціями, новими людьми, пізнання їх, тобто зіткнення зі світами інших людей, їх світоглядом, ставленнями, поглядами та ін. (Т.М. Титаренко). Контакт зі збагаченим середовищем дає інформацію для роздумів, дозволяє поглянути на світ крізь призму сприйняття інших людей чи інших обставин, фактів, знань, що приводить до децентрації, розширення життєвого простору індивіда, ускладнення його внутрішнього психологічного простору, посилення сфери Я. При цьому засвоєні характеристики особистісного потенціалу піднімаються на рівень вище. Це відбувається завдяки механізму *інтеріоризації* – присвоєння інформації зовнішнього світу, яка збагачує внутрішні психологічні структури, перетворюючись у власну інформацію, особистісне знання.

Проте людина не посудина для накопичення знань, переживань і т.п. Особистісні знання взагалі неможливо передати від однієї людини іншій, їх можна тільки напрацювати, знайти, усвідомити. Інформація, яку людина отримує ззовні, повинна обов'язково підлягати рефлексії. Тільки завдяки *рефлексії*, роздумам, зіставленню нової інформації з наявним досвідом, його

*ідентифікації* з власними поглядами, віруваннями, переконаннями, настановами новий досвід привласнюється, стає особистісним, переходить до категорії «компетентність», актуального розвитку, збагачуючи внутрішній світ людини, тобто відбувається вихід за межі існуючих особистісних можливостей, що виявляється в особистісному зростанні.

Значущим чинником і механізмом як функціональним засобом саморозвитку особистості, з нашого погляду, є чутливість до зворотного зв'язку [152]. Зворотний зв'язок можна розглядати як нове джерело знань про себе і механізм коригування образу Я. Особистість можна розглядати тільки в системі міжособистісних відносин, вона є продуктом цих відносин (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, С. Д. Максименко, В. М. М'ясищев, В. О. Татенко). Звідси за сприятливих умов – толерантності до новизни і адекватної самооцінки, яка передбачає автономність, опрацьованість образу Я і самокритичність, – урахування людиною бачення іншими її самої і світа в цілому збагатить особистість і, безумовно, сприятиме особистісному саморозвитку.

На нашу думку, дві зазначені умови присвоєння (оволодіння) нової інформації – толерантність до новизни і адекватність самооцінки – відіграють важливу роль у позитивному саморозвитку особистості. Очевидно, що можна стикатися з новою інформацією, світоглядом, цінностями, індивідуальним досвідом інших людей – і відкидати їх. Це може відбуватися з різних причини. З одного боку – це шаблонність, негнучкість мислення, ригідність відносин, низький рівень когнітивної складності самосвідомості, спілкування зі світом на конкретно-побутовому рівні. З іншого – сприйняття нової інформації перешкоджає впевненість людини у власній досконалості та непогрішності («Я завжди правий», «Я задоволений тим, який Я є»). Такі переконання роблять людину несприятливою до зворотного зв'язку, світу, що змінюється, не дозволяють децентруватися, поглянути на себе ззовні очима інших людей. Відчуття самодостатності – це зупинка в розвитку, психологічна стагнація або гомеостаз [62]. Зазначимо, що людина здатна усвідомлювати свої недоліки, недосконалість взаємин з іншими тільки при належному рівні розвитку Я-концепції: самоідентичності, автономності, автентичності. Спостереження та експериментальні дані свідчать, що особистості з добре відпрацьованим образом Я, з високим рівнем самоідентичності, автономності, суверенності мають і високий рівень толерантності до новизни (інформація, погляди інших людей, способи дії, стратегії поведінки), тобто легко сприймають мінливість життя і змінюються самі, саморозвиваються [153].

Невідпрацьований образ Я, незріла, дифузна ідентичність спричиняє страх, побоювання за межі своєї незалежності, ускладнює адаптацію до мінливих соціальних умов життя та гальмує саморозвиток. У такому випадку особистість



контактує із зовнішнім світом за допомогою механізмів захисту. Боячись втратити Я, розчинитися, індивід блокує самозміни, залишається вірним своїм стереотипам, звичним оцінкам і формам поведінки і не розуміє, що життя йде далі, змінюється, набуває нових форм, а, отже, він не просто «залишається тим самим», він відстає, «застаріває», не відповідає сучасному, теперішньому життю [62; 153]. Неперервний саморозвиток не розкіш, а неодмінна умова особистісного виживання – умова збереження балансу між життям і людиною. Наголосимо, важливою умовою особистісного змін є стійке, відпрацьоване уявлення індивіда про себе (самоідентичність, автономність, суверенність), яке дозволить зберегти ядро особистості при змінах її оболонки, периферійних диспозицій.

Дослідження проблематики готовності до змін було продовжене емпіричним вивченням фактора, який, на думку авторів, впливає на індивідуально-стильові характеристики саморозвитку як суб'єктної діяльності, а саме – толерантності до новизни, невизначеності, двозначності як особистісної властивості людини.

На думку О.Г. Асмолова, в будь-якому соціально-історичному способі життя існує зона невизначеності, в якій проявляються індивідуальні якості особистості при зустрічі з непередбаченими обставинами [19]. Характерними ознаками нашого часу є постійне перебування людини в стані зовнішньої і внутрішньої невизначеності, а нагальною необхідністю – посилення толерантності до невизначеності як основи життєстійкості і саморозвитку. Більшість дослідників визначають толерантність до невизначеності як: 1) здатність до прийняття рішення і роздумів над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки; 2) соціально-психологічну настанову, що має афективний, когнітивний і поведінковий компоненти; 3) здатність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозливі, а як такі, що містять виклик; 4) здатність витримувати напруження кризових ситуацій. Такі характеристики може мати тільки суб'єкт власної життєдіяльності і саморозвитку. Цілком зрозуміло, що вони абсолютно необхідні майбутньому фахівцеві, професійна діяльність якого відбувається в особливих умовах праці, пов'язана з нестандартними, часто екстремальними ситуаціями [51]. При низьких показниках толерантності в ситуаціях невизначеності спрацьовують механізми психологічного захисту, що може призвести до ускладнення або блокування особистісного і професійного функціонування [52, с. 63-72; 62].

Дослідження толерантності до новизни, невизначеності у курсантів напрямів підготовки «Цивільний захист», «Пожежна безпека», «Охорона праці» проводилось за допомогою шкали «Толерантність до двозначності» з методики «Особистісна готовність до змін» («PCRS» – Ролнік, Хезер, Голд, Хал [334] в адаптації Н.О. Бажанової і Г.Л. Бардієр, в Україні методика

апробована А.І. Гусєвим і П.В. Лушиним). В експерименті брали участь також студенти технічних і гуманітарних спеціальностей (дивись таблицю 1.4).

Таблиця 1.4

**Показники толерантності до двозначності**

Шкала	Середнє значення, %	Рівень	Кількість	%
Пристрасність	19,6	Низький	284	69
		Середній	111	27
		Високий	15	4
Винахідливість	20,4	Низький	239	58
		Середній	153	37
		Високий	18	4
Оптимізм	16,9	Низький	337	82
		Середній	61	15
		Високий	12	3
Сміливість	14,2	Низький	398	97
		Середній	12	3
		Високий	0	0
Адаптивність	16,1	Низький	358	87
		Середній	48	12
		Високий	4	1
Впевненість	17,8	Низький	320	78
		Середній	72	18
		Високий	18	4
Толерантність до двозначності	15,0	Низький	376	92
		Середній	30	7
		Високий	4	1

Отримані дані, на жаль, засвідчили низький рівень толерантності до двозначності за всіма шкалами методики у переважної більшості курсантів і студентів. Оскільки вивчалася емоційнооціночна складова феноменологічного поля конструкта толерантності до невизначеності, в подальшому для сутнісного розуміння стану справ вважаємо доцільним дослідити її діяльнісно-смыслову складову. У нашому дослідженні показники готовності до змін (шкали методики «Толерантність до двозначності») ми розглядали як особистісні властивості людини, здатні впливати на індивідуально-стильові особливості організації її життєдіяльності і саморозвитку. Тому авторів цікавив зв'язок вираженості показників толерантності до двозначності (шкали методики) та рівня актуалізації ресурсів саморозвитку особистості (шкали методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО»

Кузікової С.Б. [154]). У таблиці 1.5. наведено значущі коефіцієнти кореляції ( $r_{0.05} = 0.11$ ) між шкалами методик «ДХСО» та «Толерантність до двозначності». При аналізі використовувалися дані 389 респондентів. Проаналізуємо зв'язки між значеннями шкал названих методик.

Таблиця 1.5

**Значущі коефіцієнти кореляції між шкалами методик «ДХСО» та «Толерантність до двозначності»**

Шкали ДХСО	Шкали «Толерантність до двозначності»						
	Пристрасність	Винахідливість	Оптимізм	Сміливість	Адаптивність	Впевненість	Толерантність до двозначності
Потреба в саморозвитку	0,3	0,34	0,34	–	–	0,23	–
Умови саморозвитку	0,56	0,4	0,17	–	–	0,16	–
Механізми саморозвитку	0,24	0,24	–	-0,16	-0,15	–	-0,12
Інтегральний показник	0,5	0,44	0,21	–	–	0,18	–

Показник «Пристрасність» розуміється як енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус. Тому закономірно, що прослідковується тісний кореляційний зв'язок між цією шкалою та шкалами методики «ДХСО». Особливо високе значення кореляції наявне у парі «Пристрасність» – «Умови саморозвитку» (0,56). Показник «Винахідливість» розглядається як уміння знаходити вихід зі складних ситуацій, звертатися до різноманітних джерел при розв'язанні нових проблем (пошукова активність). Між нею та всіма шкалами «ДХСО» теж прослідковується тісний кореляційний зв'язок. Особистісна властивість – оптимізм (шкала тесту) – це великі сподівання, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший варіант перебігу подій, прагнення фіксуватися не на проблемах, а на можливостях їх вирішення. Значення названої шкали корелюються із значеннями шкали «Потреба в саморозвитку» (0,34) і «Умови саморозвитку» (0,17). Значуща кореляція у парі «Оптимізм» – «Механізми саморозвитку» відсутня. Показник «Впевненість у собі» трактується як віра в себе, у свої переваги, власні сили, в те, що можна всього досягти, варто лише захотіти. Зазначимо наявність кореляційного зв'язку даної шкали з усіма шкалами методики «ДХСО» (крім шкали «Механізми саморозвитку»). Інші шкали методики характеризуються так: «Сміливість» – винахідливість у нестандартних ситуаціях, схильність до ризику у прийнятті рішень; «Адаптивність» – зміна своїх рішень, самозміни в нових ситуаціях на користь останніх, гнучкість, (не шаблонність) мислення; «Толерантність до двозначності» – спокійне ставлення до ситуацій, в яких не зрозуміла суть того, що

відбувається, або того, чим усе завершиться, коли невизначені цілі і очікування, коли розпочата справа залишається незавершеною із зовнішніх причин. Зазначене переважно є проявом адаптивно-зарядного (ситуативного) аспекту саморозвитку (С. Б. Кузікова) і не відповідає характеристикам саморозвитку як суб'єктної діяльності. Цим пояснюється від'ємне значення кореляційного зв'язку між названими шкалами та шкалою «Механізми саморозвитку» і відсутність значущих кореляційних зв'язків з іншими шкалами методики «ДХСО» [152].

Отже, дослідженням встановлено, що особистісні властивості людини, а саме: енергійність, невтомливість, підвищений життєвий тонус (пошукова активність); вміння знаходити вихід із складних ситуацій (творча активність); віра в успіх, фіксування не на проблемах, а на можливостях їх вирішення (позитивно-дієва життєва настанова); впевненість у собі і своїх потенційних можливостях (цілісність і сила Я) – можна вважати індивідуально-стильовими характеристиками суб'єкта саморозвитку, а тому бажано активізувати їх формування при підготовці сучасних фахівців у ВНЗ.

Проте однією з варіативних гіпотез нашого дослідження було припущення про надмірне, частіше неусвідомлене використання юнацтвом (внаслідок індивідуальних особливостей формування особистості) психологічних механізмів еґо-захисту, що блокує усвідомлений і самокерований саморозвиток. Для перевірки гіпотези застосовувався особистісний опитувальник Плутчика Келлермана Конте – Life Style Index, LSI. У дослідженні брали участь студенти гуманітарних, технічних спеціальностей та курсанти напрямів підготовки «Цивільний захист», «Пожежна безпека», «Охорона праці». Загалом протягом кількох років у дослідженні було задіяно біля 600 респондентів. Результати дослідження показали, що у студентів і курсантів усіх курсів домінують такі механізми психологічного захисту, як регресія та проекція. Змішаний тип МПЗ характеризується вираженістю в однієї особи декількох еґо-захисних механізмів. У осіб, які мають високі показники еґо-захисту, регресія характеризує податливість до впливу оточення, наявність потреби у стимуляції, контролі, підбадьорюванні. Як стиль життя їм властиве зісковзування на більш примітивний рівень поведінки або мислення під тиском «важких» і нездоланих (на їх думку) життєвих ситуацій, особистісних проблем, емоційних переживань. У спеціальній літературі знаходимо такі поведінкові прояви регресії: вживання алкоголю, ігрова та комп'ютерна залежність, розмова вголос, читання бульварної літератури, довіра до містифікаторів, смоктання пальців чи кусання нігтів. З нашого погляду, регресія як еґо-захисний механізм проявляється в інфантильній, невідповідальній поведінці юнаків, зведенні ними життєвих ситуацій до примітивно-побутового рівня, цинічному ставленні (знеціненні) до освітніх, культурних, високодуховних норм суспільства.

Сутнісно дію механізму еґо-захисту «регресія» можна передати у такий спосіб: якщо Я не володію обставинами і собою в їх контексті (не є суб'єктом життєдіяльності і саморозвитку), Я спрощуюсь і спрощую життя до рівня, на якому можу зберігати самоповагу та цілісність Я. Ідея «придушення», «уникнення духовного зростання» належить А. Анг'ялу [333]. А. Маслоу описував «комплекс Іони», який полягає в задоволеності досягнутим, відмові від реалізації своїх здібностей у всій їх повноті [176]. Ці прояви А. Маслоу пояснював, зокрема, матеріальним достатком сучасного суспільства. На думку авторів, пояснення пасивності та інфантильності сучасної молоді полягає в системі їх виховання, в прагненні батьків розв'язати ментальні (прийняття рішення) і матеріальні проблеми дітей, забезпечити їх усім, на їх думку, необхідним (аж до оплати навчання у вибраному ними ж самими ВНЗ). Таким чином, молоді люди отримують певні дивіденди (блага) життя без докладання до цього зусиль і тому не відчують себе причиною, ініціаторами і творцями цих благ, що не сприяє становленню суб'єкта самоактивності і саморозвитку.

Інший домінуючий у студентів і курсантів механізм психологічного захисту – проекція. Вона трактується як підсвідоме приписування неприйнятних для індивіда (з погляду суспільної моралі чи особистісних норм) власних якостей, почуттів, бажань іншим особам, що звільняє індивіда від їх усвідомлення, переробки та відповідальності («так роблять усі») і нівелює його самість, суб'єктність. Виявлені нами домінуючі механізми еґо-захисту, на наш погляд, свідчать про слабкість Я молодих людей, їх невпевненість в собі, а звідси і про неспроможність бути суб'єктами (ініціаторами і відповідальними організаторами) власної життєдіяльності і саморозвитку.

Невисока здатність людини до саморозвитку (низький рівень автономності, прийняття себе, самоідентичності та толерантності до новизни) також ускладнює взаємовідносини особистості з оточенням, знижуючи її соціальну компетентність. У випадках непорозуміння людині із зазначеними характеристиками важко усвідомити інформацію, яка не відповідає її уявленню про себе і власному світогляду. Замість того, щоб прийняти зворотний зв'язок, проаналізувати інформацію і скоригувати свої ставлення, поведінку, вона частіше реагує на ситуацію почуттям образи, провини, роздратування або навіть прихованої помсти. Ці почуття блокують особистісний саморозвиток, фіксуючи людину на минулому [51].

Говорячи про психологічну культуру особистості, зупинимось ще на одному суттєвому моменті. Очевидно, для того, щоб досягти результату розвитку, необхідно докласти деяких зусиль. Навіть у довільних і внутрішньо керованих процесах саморозвитку є певне зусилля, причому не тільки первісне, «що запускає» процес, але і практично постійно присутнє. На жаль, більшість

сучасної молоді «докладати зусиль», працювати над собою не хоче. Тобто проблема полягає не тільки у відсутності мотивації саморозвитку, а й у відсутності звички і навичок самоорганізації, самоуправління, самоконтролю, самозусилля. Формування цих самопроцесів є найважливішим завданням сучасних практичних психологів та педагогів вищої школи.

Підсумуємо. За позицією авторів підрозділу колективної монографії, *психологічна культура* як особистісна властивість відображає ставлення суб'єкта до обмежень та ресурсів особистісного зростання і характеризується ефективністю і екологічністю напрацьованих ним особистих психологічних технік (індивідуально-своєрідних психологічних засобів управління психікою та поведінкою) перебудови суб'єктивного життєвого досвіду.

**Формування професійної культури та професійної успішності у майбутніх фахівців небезпечних професій.** Дослідження професійного саморозвитку особистості у вітчизняній психології ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко); концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський); наукових уявленнях про особистість професіонала й закономірності його становлення (В. А. Бодров, К. М. Гуревич, Є. О. Климов, Г. В. Ложкін, Б. В. Ломов, А. К. Маркова та ін.).

На думку більшості сучасних вітчизняних науковців, становлення професіонала можливе лише в результаті єдності професіонального і особистісного розвитку. У той же час, простежуючи особливості феноменології саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності, дослідники акцентують увагу на значенні саме професійної діяльності як оптимального чинника її творчого саморозвитку і самореалізації (К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодальов).

Акмеологічне вивчення людини протягом її життєвого шляху показує, що утворення й вияв у неї якостей активного суб'єкта діяльності тривають доти, доки триває ця діяльність. Справжнього глибокого і широкого професіоналізму (про це свідчить досвід багатьох видатних людей) людина не може набути лише в результаті занять тією діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий професіоналізм неможливий без розвитку спеціальних здібностей, які за своїм змістом і формою мають бути близькими до вимог конкретної діяльності, і без відповідних цим вимогам знань і вмінь. Проте найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму обов'язково є й потужний розвиток у людини загальних здібностей, психологічної культури, духовності і перетворення загальнолюдських цінностей

на її власні цінності. Це пояснюється тим, що особистісний простір ширший за професійний, він лежить у його основі. Отже, критерієм успішності професійної діяльності, професійної компетентності людини і показником її професійної культури можна вважати безперервний усвідомлений і самокерований особистісний саморозвиток. Тим більш важливо викликати в молоді потребу постійного особистісного і професійного саморозвитку в умовах професійної підготовки як запоруку професіоналізму майбутньої фахової діяльності.

Освіта є головною умовою розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес у всіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, базуючись тільки на отриманій освіті, ефективно працювати і бути конкурентоспроможним.

Більшість науковців поняття «компетентність фахівця» визначають як складний комплекс характеристик, що містить в собі крім когнітивної та операційно-технологічної складових також мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову, а також результати навчання у вигляді знань і умінь, системи ціннісних орієнтацій, звичок. При цьому компетентність не зводиться до компетенції. Е.Ф. Зеер, розглядаючи відмінності між цими поняттями, підкреслює, що знаннями, вміннями та досвідом визначається компетентність людини, а здатність мобілізувати їх у конкретній соціально-професійній ситуації зумовлює компетенцію освіченої і професійно успішної особистості [113].

Для людини професія – це джерело існування й засіб особистісної самореалізації. Описуючи види професійної компетентності, А. К. Маркова розкриває індивідуальну компетентність, виділяючи таку сторону праці, як цілісний професійний саморозвиток, змістовими характеристиками якого є: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей, інтернальність, самопроектування, побудова власної стратегії професійного зростання, побудова й реалізація свого професійного життя та ін. (на іншому полюсі – індивідуальної некомпетентності – професійний саморозвиток характеризується протилежними ознаками). Якщо узагальнити всі ці характеристики, то отримаємо, насамперед, мотиваційно-вольові компоненти самосвідомості, самоствавлення, ціннісні орієнтації й самооцінки особистості. Показово, що А. К. Маркова відмічає нерівномірність етапів і рівнів професійного становлення особистості, позначаючи його як індивідуальну траєкторію професійного зростання [173], а можливі етапи й варіанти динаміки співвідношення соціального й професійного розглядає на прикладі особистісного саморозвитку.

Як правило, встановлення рівня, досягнутого особистістю як суб'єктом діяльності, і її можливостей традиційно оцінюється за результатами професійної діяльності, за відповідністю психічних властивостей професіонала

вимогам діяльності. Однак у цьому випадку людина оцінюється як функція, умовна особистість, артефакт. При цьому не враховується, що пік саморозвитку особистості не обов'язково збігається з піком вияву її як суб'єкта професійної діяльності. У житті кожної людини є вершини професійного саморозвитку й падіння, часто пов'язані зі звуженням і збіднінням її зв'язків з дійсністю. Така інволюція саморозвитку особистості може призвести до її деформації й деградації. Проте постійне усвідомлення себе в професійній діяльності, дистанціювання від професійних проблем, їх аналіз і зміна змісту, тактики, взаємин, ставлень тощо, тобто постійне здійснення професійного й особистісного саморозвитку, дозволить фахівцеві підтримувати свою фаховість і психологічне здоров'я, запобігти професійному і особистісному вигоранню.

Враховуючи означену нерівномірність динаміки розвитку компетентності, можна передбачити декілька шляхів професійного становлення фахівця. Якщо на етапі «компетентності» фахівець (з тим чи іншим ступенем свободи) сприймає себе як компетентного, то дисонансне зіткнення з новими ситуаціями і обставинами професійної діяльності може призвести до кризи компетентності. Етап «кризи компетентності» ставить фахівця перед вибором: повне заперечення дисонансної реальності, компромісне прийняття дисонансної реальності (частіше неусвідомлене, за принципами механізмів психологічного захисту), прийняття дисонансної реальності та реорганізація попередньої моделі поведінки (усвідомлені, за принципом психологічного дистанціювання). Знаходження фахівцем нових знань і способів діяльності, самоаналіз, самозвірка, самоорганізація, саморегуляція забезпечать поступове відновлення втраченої компетентності на якісно новому рівні на етапі «самореорганізації». Це дозволить фахівцеві вийти на новий виток професійного зростання і відшукати відчуття компетентності у процесі розв'язання різних за характером і рівнем складності завдань на етапі «стабілізації». Відтак зростання професійної компетентності безпосередньо залежить від здатності людини приймати на себе відповідальність в ситуації вибору, а для цього необхідне осмислене ставлення суб'єкта діяльності до себе, а також безперервний особистісний і професійний саморозвиток [51; 151]. Зазначений процес особистісних змін (процес рефлексивної саморегуляції особистості), за позицією авторів, визначає психологічну культуру фахівця.

Зазначимо ще один важливий момент. Соціальні відносини, міжособистісні взаємини і сама людина не є чимось сталим. Динамічність життя приводить до його переосмислення і вимагає від особистості постійних змін та постійної роботи над собою, в тому числі пошуку смислів свого існування та своєї професійної діяльності і засобів їх реалізації, що також допоможе уникнути професійного та особистісного вигорання.



Люди продовжують розвивати свої смислові системи протягом усього життя. Набуття нових життєвих і соціальних ролей змушує людину по новому дивитися на багато речей. Людина, яка знаходиться в розвитку, безперервно виокремлює себе із загальної спільноти і в той же час розуміє свою інтеграцію з більш широким світом. Цей процес стає можливим завдяки тому, що на кожній стадії розвитку старе стає частиною нового (циклічність розвитку). У той самий час у ході життєдіяльності ціннісно-смислова система формує досвід людини, організує когнітивну і емоційну сфери індивіда, скеровує поведінку і слугує джерелом розвитку. Наголосимо, що сформована система особистісних смислів стає регулятором особистісного розвитку, оскільки реалізація життєвого досвіду має спрямованість на вже усвідомлені, інтерналізовані життєві цілі, які набувають смисложиттєвих перспектив. Відсутність сенсу в житті і неможливість (чи нездатність) його знайти тягне за собою перехід людини на більш низький рівень організації саморозвитку, а то й може спричинити деградацію особистості.

Формування зазначених вище критеріїв фахівця-професіонала, а саме усвідомлення себе в професії та неперервний особистісний і професійний саморозвиток набувають особливого значення при організації фахової підготовки курсантів, специфіка майбутньої професійної діяльності яких пов'язана з особливими умовами праці (ризиком для власного життя та відповідальністю за життя інших людей). При належному рівні сформованості вони дозволять йому ефективно задіяти у своїй практичній роботі увесь багаж знань, навичок і вмінь, отриманих у ВНЗ.

Вища освіта на сьогодні розглядається як провідний чинник соціального та економічного прогресу, адже найважливішою цінністю й головним капіталом сучасного суспільства є фахівець, здатний до активного пошуку і засвоєння нових знань та прийняття нестандартних рішень у нетипових (в тому числі критичних) ситуаціях [2]. Тому серед основних якостей особистості майбутнього фахівця виділяють поряд із компетентністю, комунікабельністю, знанням своєї справи тощо і такі риси, як ініціативність, креативність, мобільність, а також гнучкість, стресову і фрустраційну стійкість, готовність до сприйняття змін (О. О. Бодальов, В. А. Бодров, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, Г. В. Ложкін, В. І. Моросанова, В. П. Садковий, О. Д. Сафін, О. В. Тімченко, І. А. Чуб, Г. Олпорт та ін.).

З викладеного зрозуміло, що становлення сучасного фахівця, передусім спеціалістів небезпечних професій, діяльність яких пов'язана з особливими умовами праці, можливе тільки за умов єдності розвитку професійної компетентності та особистісного зростання [164; 319]. До того ж особистісний результат професійного розвитку людини, на думку багатьох сучасних дослідників (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, Т. Б. Хомуленко та ін.), ширший і суттєвіший за традиційні форми професійного досвіду – знання,

вміння, навички. У нашому випадку останнє можемо пояснити тим, що особистісна незрілість, надмірно виражені механізми психологічного захисту, нерозвиненість стратегічного мислення і здатності антиципіювати прийдешні події в критичній ситуації професійної діяльності блокуватимуть імпульси несвідомого (інтуїцію) та спотворюватимуть їх опрацювання свідомістю з метою об'єктивного аналізу ситуації, прийняття оптимального рішення та довільної саморегуляції поведінки на шляху реалізації поставленого завдання.

Особистісна зрілість фахівця виражається в тому, що в нестандартних ситуаціях у нього спрацьовує не механізм спонтанної активності, а приходить у дію механізм усвідомленої саморегуляції, оскільки зовнішні сигнали проходять у свідомість, там вони зіставляються із закодованими реакціями на подібні ситуації, і тільки потім дається команда до прояву активності в тому чи іншому напрямі. Тому настанову людини на поведінку в мінливих і складних життєвих ситуаціях (активні, пасивні життєві настанови) можна розглядати як особистісну властивість людини та її індивідуально-стильову характеристику.

З огляду на це в контексті формування майбутнього фахівця як суб'єкта життєдіяльності нам видається важливим розглянути питання про природу виникнення та шляхи подолання такого феномену і особистісної настанови, як «навчена безпорадність» (*learned helplessness*, термін М. Селігмана), пов'язаної з неадекватною пасивністю і зниженням інтенціональності людини в проблемній ситуації. Суттєвим є те, що, як показали дослідження Д. Хірото і М. Селігмана, навчена безпорадність має тенденцію до генералізації, тобто поширюється на все більш широкий спектр ситуацій, стає для людини своєрідною моделлю і стратегією поведінки [152]. Зазначимо, що К. Гольдштейн раніше виявив і описав подібні до «навченої безпорадності» зразки поведінки, яку він назвав «катастрофічною», у солдатів першої світової війни, які зазнали важких потрясінь і травм. Таким чином, стійкі уявлення про власну безпорадність, які зовсім не обов'язково відповідають дійсності, призводять до наслідків для психіки іноді більш негативних, ніж важке поранення або природна катастрофа. Людина в цьому випадку принципово не намагається сама перевірити свою компетентність, здатність впоратися із ситуацією, більше того, у неї витісняється зі свідомості навіть думка про таку можливість. Натомість відбувається активізація захисних проявів таких, як ворожість, регресія (інфантилізація), проекція (наслідування «сильнішого» або «привабливішого») тощо.

Механізмом детермінації особистісного та професійного саморозвитку людини сучасні науковці вважають зміни, які відбуваються в мотиваційно-ціннісно-смісловій сфері людини [151]. Визначення напрямів зміни у ціннісно-смісловому просторі майбутнього фахівця дозволяє розробити шляхи та методи управління професійним зростанням особистості в процесі фахової

підготовки студентів. Мета вищої освіти має полягати в тому, щоб допомогти студенту організувати внутрішню взаємодію між процесом пізнання, професійним становленням і особистісним самовизначенням. При цьому важливо при збагаченні інформацією не допустити «збідніння душ» (С. Б. Кузікова). Дійсно, живе особистісне знання породжується з активного особистісного ставлення студента до навчального матеріалу. У формуванні ж ціннісно-смыслових переваг знаходиться основа процесу особистісного самовизначення. Говорячи образно, особистісне і професійне самовизначення ідуть поруч із ціннісно-смысловим самовизначенням [151].

Система ціннісних орієнтацій визначає змістову спрямованість особистості і становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, а також ядро мотивації життєвої активності, самодетермінації, «концепції життя» (С. Б. Кузікова). Відомо, що зміна ставлень особистості (до себе, оточуючих, діяльності, світу в цілому) виявляється у динаміці її образу Я, самооцінки, життєвого смислу та цінностей, зміні характеру мислення, способу поведінки тощо, а, отже, і впливає на цілі, мотиви, результати її професійної діяльності.

У молодих людей на початку навчання у ВНЗ ще не повною мірою сформувалася система ціннісно-смыслових орієнтацій, що ускладнює процес їх інтеграції до умов «дорослого», самостійного життя. Першокурсники, в силу прийнятих ними позитивно забарвлених соціальних цінностей, погано уявляють собі зміст і форми майбутньої професії, результати навчання, вимоги до майбутньої трудової діяльності. До того ж смисл провідної діяльності під час професійної підготовки у ВНЗ і смисл самої професійної діяльності, як правило, не співпадають.

У процесі професійної діяльності (і підготовки до неї) людина неминує вступає у певні, специфічні для конкретної професії соціальні відносини. Вони ж стимулюють розвиток особистості та опосередковують динаміку її саморозвитку через нові зв'язки і необхідність нових відносин. При значущості обраної професії, позитивній мотивації суб'єкта (перш за все – осмисленої) цілісний процес професійної діяльності вже на стадії професійної підготовки зумовлює формування і саморозвиток (а потім і самореалізацію) особистісних характеристик, що визначають структуру професійно значущих якостей даної професії і суттєво змінюють саму людину: спосіб мислення, настанови, ціннісні орієнтації тощо. Комплекс особистісних новоутворень виражається в професійному баченні світу, фокусом і призмою якого є система особистісних смислів професіонала, яка і визначає ставлення суб'єкта до характеру, процесу, спрямованості і результатів своєї професійної діяльності.

Таким чином, ставлення людини до професійної діяльності визначає міру значущості цієї діяльності для неї, тобто систему особистісних смислів. У

цьому контексті при формуванні суб'єкта власного життя і власного розвитку надзвичайно важливим є врахування впливу значущості та особистісного смислу професійної діяльності майбутнього фахівця на процес його професійної підготовки [52, с. 85-87, с. 173-176].

Непрямим показником осмисленості і особистісної значущості майбутньої професії може слугувати наявність у курсантів внутрішньої мотивації до навчально-професійної діяльності, оскільки внутрішня мотивація зумовлюється безпосереднім інтересом людини, суб'єктивним відчуттям цінності процесу і (або) результату діяльності для її особистісного та кар'єрного зростання.

Домінування мотивів навчальної діяльності курсантів напрямів підготовки «Цивільний захист», «Пожежна безпека», «Охорона праці» вивчалось за допомогою методики К. Замфір (у модифікації А.О. Реана) «Мотивація професійної діяльності», яка вимірює вираженість внутрішньої, зовнішньої позитивної і зовнішньої негативної мотивації (дивись таблицю 1.6).

Таблиця 1.6.

### Показники мотивації навчально-професійної діяльності

Види мотивації		Курс				
Кластери мотивації	Типи поєднань мотиваційних комплексів	1	2	3	4	
ВП	ВМ>(ЗПМ > ЗНМ), ВМ>(ЗПМ = ЗНМ), ВМ>(ЗПМ < ЗНМ)	Кількість осіб	80	29	28	27
		%	43,7	35,4	35	36
ЗПМ	ЗПМ>(ЗНМ < ВМ), ЗПМ>(ЗНМ = ВМ), ЗПМ>(ЗНМ > ВМ)	Кількість осіб	40	21	18	16
		%	21,9	25,6	22,5	21,3
ЗНМ	ЗНМ>(ЗПМ = ВМ), ЗНМ>(ЗПМ > ВМ), ЗНМ>(ЗПМ < ВМ)	Кількість осіб	24	17	13	15
		%	13,1	20,7	16,3	20,0
ВМ=ЗПМ=ЗНМ	ВМ = ЗПМ = ЗНМ	Кількість осіб	7	2	1	3
		%	3,8	2,4	1,3	4,0
ВМ=ЗПМ	ВМ = ЗПМ	Кількість осіб	9	3	11	7
		%	4,9	3,7	13,8	9,3
ВМ=ЗНМ	ВМ = ЗНМ	Кількість осіб	21	9	7	7
		%	11,5	11,0	8,8	9,3
ЗНМ=ЗПМ	ЗНМ = ЗПМ	Кількість осіб	2	1	2	0
		%	1,1	1,2	2,5	0,0
Загалом			183	82	80	75

З'ясувалося, що отримані результати при організації навчального процесу фахової підготовки у ВНЗ можуть виконувати прогностичну і коригувальну функцію щодо управління навчально-професійною діяльністю курсантів (студентів) шляхом індивідуального врахування спонуки до діяльності (мотиву),

ціннісно-сміслового ставлення до неї кожного курсанта (студента). Таку інформацію надає аналіз показників мотиваційного комплексу особистості.

За даними розробників методики, до найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів треба віднести такі два типи поєднань:  $BM > ЗПМ > ЗНМ$  та  $BM = ЗПМ > ЗНМ$ . Найгіршим є тип  $ЗНМ > ЗПМ > BM$ . Інші поєднання є проміжними з точки зору їх ефективності. При інтерпретації ми враховували як мотиваційне співвідношення, так і показники окремих видів мотивації. На жаль, на всіх курсах виявлено достатню кількість курсантів, у яких домінує зовнішня негативна мотивація: за наявності високого рівня мотивації цього типу активізація професійного зростання практично неможлива. Домінування внутрішньої мотивації виявлено у найбільшій кількості курсантів першого курсу з різким зменшенням їх кількості на другому. На старших курсах мотивація до навчання підтримується за рахунок як внутрішніх, так і (достатньою мірою) зовнішніх чинників (дивись рисунок 1.4.).

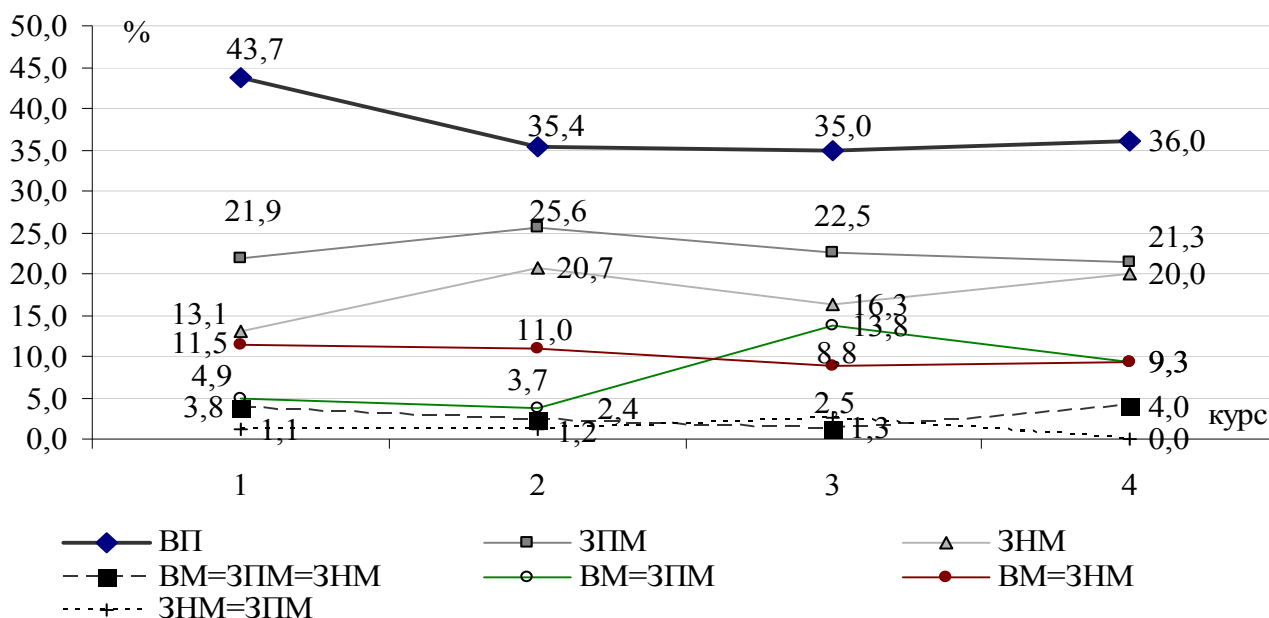


Рис. 1.4. Динаміка вираженості мотиваційних комплексів

Дослідники проблеми внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі, Р. Райан, Р. де Чармс, Х. Хекхаузен, М. Чікзентміхайі, Т.О. Гордєєва В.О. Климчук, В.І. Черков вбачають первинну мотивацію у відчутті власної ефективності, у переживанні себе як джерела навколишніх змін. Всі зовнішні вимоги до поведінки знижують відчуття самодетермінації. Людина прагне протистояти цим вимогам і, якщо їй це вдається, вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, внаслідок чого формується її внутрішня мотивація. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підпорядкованою зовнішнім вимогам, то її діяльність втрачає для неї цінність, але все ж продовжується; тоді ця діяльність

стає мотивованою ззовні. Відтак у випадку перманентного перебування в умовах зовнішнього контролю і тиску у людини може сформуватися стабільна особистісна характеристика, протилежна відчуттю суб'єкта саморозвитку. Така людина переважно не здатна до самостійної діяльності, їй недоступні переживання, що супроводжують внутрішню мотивацію. В умовах самодетермінованості вона розгублюється, переживає стан фрустрації і потребує зовнішніх вказівок (стан навченої безпорадності). Зазначене потребує організації навчального процесу, при якому створювалися б умови для формування осмисленого ставлення до майбутньої професійної діяльності, відповідальності за її результати, а також становлення необхідних в професії особистісних якостей.

На жаль, навчальні програми вищої школи не відображають зазначену проблему. Вищі навчальні заклади практично не вчать молодих людей самостійно шукати і знаходити особистісний смисл майбутньої професійної діяльності та приймати відповідальність за вибір, що фактично і є головним завданням вищої професійної освіти. Відповідно, виникає проблема впровадження в навчальний процес нових форм викладання професійних знань, які б дозволили інтерналізувати їх значущість і цінність на рівні особистісних смислів. Не менш важливим завданням ВНЗ є актуалізація потреби і формування здатності студентства до постійного саморозвитку і самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.

### **1.5. Особливості формування та розвитку професійної культури керівника конкурентоспроможного навчального закладу в системі підвищення кваліфікації**

Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Сучасні вимоги до навчального закладу потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Процеси гуманізації та демократизації суспільства вимагають розвитку педагогічної майстерності та творчості і підвищують вимоги до рівня управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), їх компетентності та професіоналізму.

Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти стали особливим напрямом розвитку науки і практики у високорозвинутих країнах світу, в тому числі і в Україні. Подальший розвиток освіти науковці (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремінь, В. І. Луговий, Л. П. Пуховська, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська та ін.) пов'язують із такими факторами, як демократизація, гуманізація, професіоналізм, інтеграція у світову культуру, безперервність освіти.

Тому стратегічними завданнями реформування післядипломної педагогічної освіти як однієї з ланок безперервної педагогічної освіти є створення умов для постійного підвищення освітнього і кваліфікаційного рівнів, оновлення професійних та загальноосвітніх знань фахівців, збагачення духовного та інтелектуального потенціалу суспільства. Однією зі складових післядипломної педагогічної освіти є система підвищення кваліфікації, яка забезпечує розвиток творчої активності та самостійності керівних та педагогічних кадрів, створює умови для збагачення досвіду творчого застосування нових знань і вмінь у нестандартних ситуаціях, формує емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності на базі нових педагогічних та суспільних потреб [138].

Проблемам управління у сфері освіти та професійної діяльності керівника навчального закладу присвячені праці В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, Л. М. Калініної, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, В. І. Маслова, Н. М. Островерхової, В. С. Пікельної, М. М. Поташника, Т. М. Сорочан, Є. П. Тонконогої, Є. М. Хрикова, Т. І. Шамової та ін. В. Д. Базилевич, Б. А. Гаєвський, О. Б. Гармаш, В. М. Гриньова, І. А. Зязюн, В. М. Іванов, Н. В. Кузьміна, О. І. Мармаза, О. М. Пехота, М. І. Поночовний, Т. І. Саламатова, В. А. Семиченко, О. М. Ярковой та ін. у своїх наробках висвітлюють питання професійної культури взагалі і культури керівників навчальних закладів зокрема.

Аналіз наукових джерел та практика довели, що професійна культура керівників недостатньо відповідає сучасним вимогам та освітнім стандартам. Тому пріоритетним є розробка й обґрунтування завдання розвитку професійної культури керівників навчальних закладів під час підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти та в міжкурсовий період.

Вивчення теорії та практики підготовки керівних кадрів освіти засвідчує, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких є теоретичне обґрунтування й апробація змісту та технології розвитку управлінської культури керівників навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти. Відповідно до законів України з проблем освіти та сучасних теоретичних розробок у галузі управління соціальними системами, керівники навчальних закладів мають здійснювати управління на засадах демократизму, гуманізму, системності. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота» [126, с.4].

Модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; впровадження новітніх інформаційних комп'ютерних технологій; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Підготовка і професійне вдосконалення педагогічних працівників є важливою умовою модернізації освіти на сучасному етапі її розвитку.

Проте якість підготовки до управлінської діяльності переважної більшості керівників за багатьма параметрами ще не достатньо відповідає сучасним вимогам суспільства і держави. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів професійно підготовленими керівниками з високим рівнем загальної культури в цілому та управлінської зокрема. Сьогодні в Україні зростає роль культури особистості, бо однією із головних причин «застою і деградації в усіх сферах» є низький рівень культури в усіх її аспектах: культури праці, культури управління, політичної культури, моральної культури, художньої культури тощо [72, с. 47].

У межах діяльнісного підходу багатьма вченими наголошується, що культура є специфічним способом людської діяльності і характеризується:

- продуктами матеріальної та духовної праці в системі соціальних норм, духовних цінностей, сукупності ставлення людей до природи, до самих себе, стосунків між собою (В. Є. Давидович, Ю. О. Жданов, Е. С. Маркарян, О. І. Мармаза);

- процесом творчої діяльності (Н. С. Злобін, М. С. Каган, Е. В. Соколов);

- перетворенням, покращенням, яке приводить людину в процесі доцільної діяльності до задоволення своїх матеріальних і духовних потреб (В. Н. Іванов, В. І. Патрушев, С. М. Іконникова; Л. Н. Коган);

- способом становлення людини як особистості (В. С. Горський, Л. Н. Коган, Ю. Р. Вишневський, Л. В. Сохань).

Професійна культура розглядається вченими як система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової та професійної діяльності. За енциклопедичним словником з культурології професійна культура характеризує «рівень і якість професійної підготовки, причому на якість професійної культури впливає стан суспільства. У свою чергу, рівень професійної культури є важливим показником розвитку того чи іншого суспільства» [327, с. 402].

Професіоналізм – це вузько-направлена діяльність особистості в своїй галузі, професії, оволодіння ефективними методами своєї діяльності, систематичність та надійність виконуваної роботи. Загальне поняття



професіоналізму необхідно розглядати з точки зору як професіоналізм діяльності та як професіоналізм особистості:

– професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і вмінь, зокрема тих, що базуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних завдань, що дає змогу здійснювати діяльність із високою стабільною продуктивністю;

– професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси [138].

Аналіз сутності поняття «професійна культура керівника навчального закладу» показав, що дане поняття є складним і формується під впливом багатьох факторів та складових. Тому багато вчених розглядають його під різними кутами, звідси існує багато визначень та підходів до визначень даного поняття. Наприклад, великий тлумачний словник з культурології надає таке визначення професійної культури: це інтегративне поняття що відображає досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності; означає творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної та соціокультурної; формується на основі конструктивного об'єднання професійної та соціальної компетентності.

Професійна культура керівника навчального закладу – це характерна риса особистості, яка проявляється в її професіоналізмі, компетентності, ставленні до виконання своїх обов'язків, підкріплюється та ґрунтується на загальнокультурному рівні керівника.

Професійна культура певною мірою відбивається через професіоналізм, компетентність. Тому основу сутності поняття професійна культура керівника навчального закладу складають: 1) професіоналізм, 2) компетентність, 3) культура управління.

Професіоналізм керівника визначається як майстерність, фаховість, якісне виконання своїх обов'язків. Професіоналізм керівника – це здатність особистості систематично, ефективно та надійно виконувати управлінську діяльність в найрізноманітніших умовах.

Паралельно з професіоналізмом професійну культуру керівника характеризує і компетентність. Враховуючи все більш широке застосування поняття «компетенція», яке замінило собою комплекс професійних знань, умінь і навичок, що реалізуються під певним мотиваційним впливом, треба зупинитися на понятті «компетентність». Наприклад, Дж. Равен, широко

відомий своїми працями в галузі діагностики і дослідження компетентностей високого рівня в своїй роботі, визначає компетентність як ефективне виконання певних ролей в організації, успішне функціонування в межах певної посади в жорстко регламентованій ієрархічній структурі.

Культура діяльності може охоплювати дуже багато видів та різновидів робіт, однак для керівників треба зупинитись на культурі управління. Управлінська культура – це один з найбільш важливих напрямків в діяльності керівника навчального закладу. Він є запорукою успішної діяльності навчального закладу, ефективної роботи з фандрайзингу, ставлення всередині школи між працівниками, до роботи, до керівництва. Управлінська культура – це складне багатогранне поняття, тому існує багато суперечностей щодо його змісту та сутності, а отже й визначень.

Культура управління – це:

– сукупність вимог, що стосуються зовнішньої сторони процесу управління і особистих властивостей керівника, зумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики і права;

– сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються різною мірою різних аспектів людської діяльності. Це система знань, що обслуговує управлінську практику як культурний феномен, сукупність науки і мистецтва управління, різного роду рекомендацій, узагальнень об'єкта управління, які мають науково-практичну цінність і органічно, системно взаємопов'язані;

– раціональна організація праці апарату управління, посилення ролі культурного елемента в ньому. Управлінська культура являє собою форму використання загальнолюдського культурного надбання в сфері управління і є складовою частиною людської культури [139].

У законі України «Про загальну середню освіту» визначено загальні посадові вимоги до керівника навчального закладу: «Посаду керівника ЗНЗ незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж роботи не менше трьох років, що успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти України» [4, ст.24, ч.2].

У зв'язку з тим, що будь-який керівник навчального закладу за цим законом є педагогічним працівником, він має володіти педагогічною культурою. Розглянемо управлінську культуру керівника ЗНЗ через його педагогічну культуру, яка характеризується функціями передачі знань, умінь, навичок і формування на цій основі світогляду учнів, розвитку їх інтелектуальних сил і здібностей, емоційно-вольової й дійово-практичної сфер;

забезпечення адекватної поведінки в суспільстві; формування естетичного ставлення до дійсності; зміцнення здоров'я учнів та розвитку їх фізичних сил і здібностей [238, с. 15].

Педагогічна культура – це не лише результат і якісна характеристика професійно-педагогічної діяльності та особистісної культури педагога, що вказує на рівень його духовного розвитку, сформованість педагогічних знань, умінь, навичок, а також здібностей та почуттів до педагогічної діяльності, але й сам процес перетворення як вихователя, так і вихованця. За М.М. Букачем, основою педагогічної культури вчителя є «не лише професійно-педагогічна діяльність, а ще й процеси, які пов'язані з емоційною сферою, а саме: почуття любові, співпереживання, прагнення прийти на допомогу, підтримати людину в тяжку хвилину. А отже, підґрунтям, на якому має формуватися педагогічна культура вчителя, є, в першу чергу, духовна культура особистості, в основі якої знаходиться емоційна та інтелектуальна сфера людини, а потім вже професійно-педагогічна діяльність» [50, с. 3].

На думку Б.А. Гаєвського та Ю. І. Палехи, «...управлінська культура керівника (його особиста віра, цінності та стиль) багато в чому визначає культуру організації» [72, с. 63]. Саме від управлінської культури керівника залежить організаційна культура організації; в свою чергу, організаційна культура і створений стиль роботи принципово впливають на вироблення у керівника тієї чи іншої культури управління.

Важливими елементами управлінської культури є: соціальна спрямованість; особиста культура керівника та його стиль управління; морально-психологічний клімат в навчальному закладі; умови організації управлінської діяльності; порядок проведення масових і організаційно-управлінських заходів; організація роботи зі зверненнями, пропозиціями й заявами громади та підлеглих; участь всього колективу в управлінні [108, с. 89].

Ю. І. Палеха визначає основні чинники, що впливають на управлінську культуру, а саме:

– рівень загальної культури розвитку країни, її матеріальне і духовне становище у конкретний період розвитку, що визначає організаційну культуру конкретної системи управління, її суб'єктів;

– рівень розвитку конкретного об'єкта управління, стан його потенціалу, зв'язки із зовнішнім середовищем, стан технології, його конкурентоспроможність, здатність впливати на систему управління завдяки власним досягненням у виробництві, культурі;

– стан правової забезпеченості виробництва, всіх видів суспільно корисної діяльності, адекватність правових норм країни і потреб конкретної

організації, можливості спиратися на правовий базис країни і визначеного об'єкта управління;

– система зовнішніх зв'язків;

– організаційно-правовий і організаційно-культурний порядок на підприємстві, в установі чи навчальному закладі, рівень його культури;

– програми розрахункової ефективності праці управлінського персоналу, їх місце і роль у підвищенні продуктивності праці через культуру постановки справи, управлінських комунікацій, систему управлінських рішень [206, с. 112].

Управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [311, с. 50-51].

Для задоволення потреб держави у фахових керівниках навчальних закладів з високим рівнем розвитку особистісної й управлінської культури нами розроблена і апробована модель професійної культури керівника навчального закладу, метою якої є обґрунтування структури професійної культури керівника навчального закладу через управлінську компетентність (на основі Національної Рамки Кваліфікацій) та особистісні якості керівника за допомогою механізмів реалізації професійних компетенцій керівника. При цьому особлива увага звертається на роль неперервної освіти, що включає в себе як самоосвіту та саморозвиток, так і підвищення кваліфікації на базі інституту післядипломної педагогічної освіти. В основу моделі лягли наукові дослідження з проблем моделювання педагогічних та управлінських процесів і об'єктів (Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, В. І. Маслов, В. В. Олійник, В. С. Пікельна, С. О. Сисоєва та ін.).

Моделювання розглядається як метод дослідження професійної культури керівника навчального закладу, а модель – як метод пізнання, узагальнення та систематизації елементів об'єкта дослідження; як системне явище, яке відображає, по-перше, суттєві властивості і відносини оригінала, по-друге – у точно вказаному стилі змінює цей оригінал, водночас, з вивченням оригінала надає про нього нову інформацію [266, с. 27].

Модель формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу містить концептуальну, змістову та технологічну складові. Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною і характеризується

сукупністю відповідних засобів, форм, методів і прийомів, а саме: концептуальна – розробкою концепції формування професійної культури керівника навчального закладу на основі Національної Рамки Кваліфікації; змістова – розкриттям змісту підвищення кваліфікації для керівників навчальних закладів шляхом запровадження спецкурсу «Від професійної культури керівника ЗНЗ до позитивного іміджу навчального закладу», який передбачає навчання за всіма складовими професійної культури; технологічна – застосуванням механізмів реалізації професійних компетенцій керівника як на курсах підвищення кваліфікації, так і розробкою індивідуальної програми розвитку професійної культури у міжкурсовому періоді.

Усі складові моделі є взаємопов’язаними та взаємозалежними між собою, зокрема: розроблений у змістовій складовій спецкурс з формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу заснований на концептуальних засадах Національної Рамки кваліфікації та впливає на вибір пріоритетних механізмів реалізації професійних компетенцій керівника навчального закладу. Концептуальна складова є незмінною, сталою відповідно до державної освітньої політики, нових перспектив її розвитку. Змістова та технологічна складові не є сталими і можуть змінюватись відповідно до концептуальної складової (дивись рисунок 1.5.).



Рис.1.5. Модель формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу

Розглянемо кожен складову нашої моделі формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу. В основі концептуальної складової лежить Національна рамка кваліфікацій та нормативно – правові акти Міністерства освіти і науки України, які визначають складові професійної культури, а саме: професіоналізм та компетентність як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [6]. В законі України «Про освіту» зазначається, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократизму, національної свідомості, взаємоповаги між національностями і народами» [4, с.1].

Саме на основі концептуальної складової моделі формується її змістова складова. Змістова складова моделі формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу характеризується поєднанням інваріантної та варіативної складових навчальних планів і програм підвищення кваліфікації керівних кадрів та їх перепідготовки в інституті післядипломної педагогічної освіти, впровадженням у навчальний процес відповідних спецкурсів та семінарів і має вплив на розвиток когнітивно-операційного компонента управлінської культури.

Організація фахової підготовки сучасного керівника навчального закладу передбачає отримання ним фахової освіти зі спеціальності «Управління навчальним закладом», самоосвіту та саморозвиток. Професіоналізм керівника навчального закладу – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі та професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію управлінського мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик керівника, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі і реалізуються в творчій управлінській діяльності.

В основі концепції нашого дослідження лежать положення про те, що вмiле оновлення управлінської діяльності навчальних закладів є показником ефективності освітньої діяльності, високого рівня компетентності, професіоналізму керівників навчальних закладів, наявності у них інноваційного мислення. У зв'язку з цим на передній план висуваються системний підхід, проектування цілісних педагогічних і управлінських структур, розробка і впровадження технологій інноваційного розвитку. Підвищується значущість менеджерської функції управління інноваційним процесом, дослідницьких методів управління, зокрема впровадження в практику досягнень психолого-педагогічної науки, вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду. Саме на реалізацію цих завдань орієнтовані заклади

післядипломної освіти. Науково-методичний супровід як нова технологія післядипломної педагогічної освіти створює умови для оволодіння керівниками інноваційною діяльністю (О. М. Василенко, А. М. Єрмола, Т. М. Сорочан).

Професійна підготовка керівників навчальних закладів на рівні післядипломної педагогічної освіти має полягати в розвитку компетенцій (функціональної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інноваційної, фасилітативної), які інтегруються в професіоналізм управлінської діяльності. Наукове розуміння професійного розвитку керівників освіти ґрунтується на компетентнісно орієнтованому підході до організації науково-методичної роботи з керівниками навчальних закладів. Компетентнісно орієнтований підхід є інструментом для оновлення і розвитку управлінського корпусу, якого потребує українське суспільство. З огляду на це Сумський ОППО разом з установами освіти районів (міст) створив широко розгалужену мережу методичного забезпечення управління навчальними закладами на рівні регіону.

Система науково-методичної роботи Сумського ОППО має всі можливості для забезпечення зростання рівня професійної компетентності керівників закладів освіти з урахуванням набутого ними досвіду та існуючої потреби в особистісних і професійних змінах. Поєднання теоретичних знань з практикою дозволяє надавати оперативну підтримку діяльності менеджерів освіти у будь-який актуальний спосіб. Для підвищення рівня управлінської культури керівників ЗНЗ нами розроблено і впроваджено у навчальний план курсів підвищення кваліфікації спецкурс «Від професійної культури керівника ЗНЗ до позитивного іміджу навчального закладу». Він розроблений таким чином, що може бути використаний як автономна навчальна одиниця або бути включеним у науково-методичні заходи для керівників ЗНЗ як їх складова.

Зміст спецкурсу базується на основі сучасних досягнень вітчизняної та європейської педагогічної, психологічної, філософської науки та менеджменту з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти і вимог до керівника ЗНЗ, рівня його професійної компетентності та особистісної культури. Структура спецкурсу передбачає ряд компонентів, що визначаються метою і завданнями запропонованої моделі формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу.

Основною метою впровадження спецкурсу є ознайомлення керівників навчальних закладів із питаннями змісту професійної культури менеджера освіти, її компонентами та шляхами розвитку; стимулювання потреби розвитку власного рівня управлінської культури; вдосконалення необхідних для управлінської діяльності вмінь та навичок з метою забезпечення ефективності роботи закладу.

Провідними завданнями спецкурсу є:

– розвиток професійної культури керівників ЗНЗ;

– розкриття сутності сучасних підходів до проблеми розвитку управлінської культури керівника як складової професійної культури;

– обґрунтування провідних напрямів управлінської діяльності, спрямованої на демократизацію та гуманізацію управління, створення оптимальних умов для творчого розвитку кожної особистості, підвищення ефективності роботи закладу та зростання його іміджу;

– задоволення потреб та інтересів керівників у постійному підвищенні кваліфікації;

– стимулювання прагнення керівників-слухачів курсів до самовдосконалення та саморозвитку, самореалізації в процесі управлінської діяльності.

Спецкурс розраховано на 20 академічних годин. Під час його розробки були враховані наступні загальнонаукові принципи: системності, систематичності і послідовності, актуальності, суб'єктної орієнтації, зв'язку теорії й практики, поєднання навчання та самоосвіти, опори на професійний досвід керівників, використання різноманітних форм організації навчання, створення необхідних умов для творчого розвитку особистості.

Технологічна складова спецкурсу впливає на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента та практичних навичок для формування професійної культури керівників навчальних закладів, містить розроблену нами технологію її розвитку і 5 тренінгових сесій тривалістю 4 академічні години кожна. Вони передбачають логічне комбінування вступних міні-лекцій (до 20 хвилин) та тренінгових вправ і фасилітаційних методів, які дають змогу поліпшити розуміння теоретичного матеріалу; можливість випробувати себе у різних ролях, у складних ситуаціях; здобути певний досвід як от роботи в команді, прийняття ефективних управлінських рішень на основі всебічного аналізу нової інформації та власного досвіду тощо.

Оскільки головним системоутворюючим чинником професіоналізму особистості, на думку акмеології, є образ бажаного результату, до якого прагне суб'єкт діяльності, то потреба в його досягненні сприяє формуванню професійної культури фахівця. На основі цього висновку ми будували роботу групи під час вивчення спецкурсу. Ідея організації спільної діяльності ґрунтувалась на навчанні як освоєнню способів ефективною діяльності на шляху до досягнення мети у співпраці з однодумцями.

Професійна культура не є просто механічним відображенням професійної діяльності, а тісно пов'язана, на нашу думку, з образом «Я», «Я - концепцією» керівника навчального закладу – сукупністю його уявлень про себе, установок на себе (рефлексія). Особливо важливим є співвідношення між реальним «Я» (тим, яким директор бачить себе в даний момент, здається собі в дійсності) та ідеальним «Я» (яким він поставив за мету бути, те, до чого прагне). Ідеальне «Я» виступає



орієнтиром для особистісного та професійного зростання керівника та його самовдосконалення, яке містить три основних взаємопов'язаних компоненти: самопізнання, самоконтроль і саморегуляцію, саморозвиток.

Основні навчальні вправи, які виконують керівники ЗНЗ на курсах підвищення кваліфікації (а не лише під час спецкурсу) в інституті післядипломної педагогічної освіти, для розвитку професійної культури за її основними видами виглядають наступним чином:

1) політична культура:

– форми взаємодії директора з різноманітними громадськими організаціями;

– досвід застосування різноманітних форм спільної роботи школи, сім'ї і громадськості;

– досвід представлення школи, педагогічного колективу на всіх рівнях; розкриття досягнень у навчанні й вихованні учнів (реклама школи);

2) правова культура:

– визначення основних проблем нормативно-правового забезпечення освітньої діяльності ЗНЗ («мозкова атака»);

– практична робота з правовими інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– організація контролю за дотриманням техніки безпеки і протипожежних заходів у школі (презентація);

3) адміністративна культура:

– управління ЗНЗ на основі системи педагогічних рад (ділова гра);

– розробка та прийняття основних управлінських рішень керівником («мозкова атака»);

– складання щоденника ефективного контролю на півріччя;

4) менеджерська культура:

– організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи (обмін досвідом);

– особливості проведення атестації педагогічних кадрів (вироблення вимог);

– проведення експериментальної роботи у школі (розробка проекту);

– атестація керівника та ЗНЗ: основні вимоги та особливості (розробка рекомендацій);

5) організаційна культура:

– формування культури школи (робота над проектом);

– розробка проекту управління розвитком організаційної культури школи;

– проведення управлінських заходів: нарад, засідань, зборів (рольова гра);

– складання алгоритму формування демократичного стилю керівництва;

б) соціально-психологічна культура:

– створення сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі (ділова гра);

– створення позитивного іміджу школи та свого власного керівником ЗНЗ (рольова гра);

– управління конфліктами (тренінг);

7) інформаційна культура:

– налагодження ефективної інформаційної системи в школі: збір, аналіз і оцінка інформації для прийняття управлінських рішень (розробка проекту);

– застосування методів математичної статистики для обробки інформації (робота з комп'ютером);

– підвищення комп'ютерної грамотності керівників (робота з комп'ютерною технікою);

8) комунікативна культура:

– розвиток інтерактивних навичок спілкування (тренінг ефективного спілкування);

– ведення переговорів (рольова гра).

9) економічна культура:

– складання кошторису школи (розробка проекту);

– залучення позабюджетних коштів (обмін досвідом);

– розробка схеми представлення освітніх послуг (маркетингова діяльність) для новопризначених директорів;

– розробка бізнес-плану школи – для досвідчених директорів.

Розглядаючи третю (технологічну) складову моделі формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу необхідно відмітити, що механізми реалізації професійної компетенції керівника навчального закладу повинні розглядатись через призму принципів та систем розвитку освіти. Система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона більш інтенсивна і гнучка щодо асиміляції в умовах соціально-економічних та техніко-технологічних процесів; має безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що дозволяє в оптимально стислі строки отримати освітній результат; забезпечує вертикальну інтеграцію між окремими етапами освіти (дошкільною, шкільною, післяшкільною, післядипломною), горизонтальну – між різними рівнями та предметами всередині окремих етапів; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати технології та інновації, може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації; вдосконалює вміння вчитися з акцентуацією на особистий та професійний розвиток [178, с. 82].

Концепція організації навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти спрямована на розвиток управлінської культури керівника навчального закладу під час курсової підготовки і ґрунтується на принципах андрагогіки, інноватики, варіативності, неперервності, гуманізації, демократизації, регіональності, інформаційності. Ці принципи виокремлено в ході теоретичного аналізу наукової літератури та нормативних документів, що забезпечують систему післядипломної педагогічної освіти України. Так, в Національній доктрині розвитку освіти передбачено модернізацію управління галуззю шляхом його демократизації і гуманізації й, відповідно, поставлено ряд вимог до сучасного керівника, серед яких основне – високий рівень його управлінської культури. Відомо, що основними причинами низького рівня управлінської культури керівників навчальних закладів є, насамперед, недостатній рівень знань з управління школою, низька вмотивованість щодо розвитку власного рівня професійної компетентності й особистісної культури, а також до покращення ефективності роботи закладу і його працівників.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» визначаються стратегічні завдання реформування післядипломної освіти, серед яких: створення умов для постійного підвищення освітнього і кваліфікаційного рівнів, оновлення професійних та загальноосвітніх знань громадян, збагачення духовного та інтелектуального потенціалу суспільства [3, с. 40]. Система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона більш інтенсивна і гнучка щодо асиміляції в умовах соціально-економічних та техніко-технологічних процесів; має безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що дозволяє в оптимально стислі строки отримати освітній результат; забезпечує вертикальну інтеграцію між окремими етапами освіти (дошкільною, шкільною, післяшкільною, післядипломною), горизонтальну – між різними рівнями та предметами всередині окремих етапів; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати технології та інновації, може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації; вдосконалює вміння вчитися з акцентом на особистий та професійний розвиток [178, с. 82].

Відповідно до положення про атестацію педагогічних працівників, один раз на п'ять років вони проходять підвищення кваліфікації в обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, проте цілеспрямоване підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів здійснюється лише в магістратурі (спеціальність «Менеджмент», напрям спеціалізації «Управління навчальним закладом»). Хоча навчання керівників навчальних закладів не є обов'язковим для отримання відповідного кваліфікаційного рівня під час

атестації, який би впливав на соціальний статус педагогічного працівника та давав би відповідний соціальний захист.

Н. Г. Протасова у своєму дослідженні основними принципами функціонування і розвитку системи післядипломної освіти визначила такі: загальнометодологічні (соціально-економічної детерміновості, системності, наступності, послідовності, науковості, прогностичності) та андрагогічні (індивідуального розвитку, вікового підходу, рівнево-кваліфікаційний, створення умов та свободи вибору, стимулювання самоосвіти, розвитку творчого потенціалу та ін.) [228]. Л. І. Даниленко виокремлює принцип інноваційності, як такий, що допомагає сформувати у керівників ЗНЗ готовність до впровадження інноваційних процесів у роботу закладу [89]. Т. М. Сорочан розробила питання розвитку професіоналізму керівника навчального закладу [272], С.В. Крисюк, В.І. Маслов, В.В. Олійник розробили принцип неперервності професійної педагогічної освіти [148; 203].

Отже, у процесі розвитку професійної культури керівників навчальних закладів під час навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачі повинні забезпечувати атмосферу взаємної довіри, поваги до особистості кожного слухача, толерантності, готовності прийти на допомогу, створення ситуації успіху для кожного та ін., що сприятиме більш результативному проходженню керівниками навчальних закладів курсового підвищення кваліфікації та, відповідно, покращення ними власного рівня професійної культури за визначеними критеріями, пошук подальших шляхів її розвитку.

Освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що держава сприяє становленню демократичної системи навчання та виховання [5, с. 4].

Процес підвищення кваліфікації передбачає неперервний розвиток творчого потенціалу керівних кадрів – сукупності можливостей засвоєння професійних знань, формування педагогічних умінь, розвитку особистісних якостей, які забезпечують оволодіння новими методами і формами навчання й виховання.

Неперервність процесу забезпечується тісним взаємозв'язком практичної діяльності керівників навчальних закладів і підвищення їх науково-методичного, професійного й загальнокультурного рівня, періодичною організацією курсової підготовки, що органічно поєднується з колективною міжкурсовою роботою та самоосвітою [148, с. 32].

Безперервність освіти реалізується шляхом: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; запровадження та розвитку дистанційної освіти; організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці – визначається у Національній доктрині розвитку освіти [5].

Неперервна освіта є не тільки провідною умовою всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації її здібностей, а й важливим фактором соціально-економічного розвитку суспільства, його духовної і виробничої сфери, конкурентоспроможності держави на світовій арені [203, с.25].

Теоретичні основи організації безперервного підвищення кваліфікації керівників шкіл, принципи і функції системи підвищення кваліфікації, концептуальні основи організації безперервної освіти керівників шкіл, а також методика педагогічного керівництва цим процесом розглянуті В. І. Масловим [175, с. 230]. Зокрема дослідник виокремлює закономірності, що впливають на всю систему підвищення кваліфікації. Серед них основними є:

- чітка соціальна обумовленість системи підвищення кваліфікації;
- постійне поглиблення її наукових позицій;
- вдосконалення змісту, структури, форм і методів цієї системи;
- прагнення до інтеграції;
- посилення диференційованого навчання за рівнем компетентності й урахування потреб слухачів;
- пріоритетність активних форм навчання;
- управління системою підвищення кваліфікації в цілому і специфічність управління її окремими компонентами [175, с. 23-25].

Зміст та технологія розвитку професійної культури керівника навчального закладу у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації характеризуються відповідними складовими запропонованої моделі, а саме: змістовою та технологічною. Вчені зазначають, що культура є вищим проявом людської освіченості і професійної компетентності; саме на рівні культури може найбільш повно відобразитися людська індивідуальність [327, с.74]. Тому в останні роки компетентність розглядається науковцями як риса особистості, причому головним вважається не тільки наявність знань, а й умінь їх використовувати, здійснюючи відповідну професійну діяльність.

Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Питання компетентності в управлінській діяльності керівника пов'язується із професіоналізмом, тому категорія «професійна компетентність» є важливою для нашого дослідження і визначається рівнем професійної освіти й досвідом, індивідуальними здібностями і якостями керівника, мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

До рівня професійної освіти та компетентності керівника навчального закладу П. М. Щербань відносить професіоналізм і педагогічну культуру, які залежать від рівня його психолого-педагогічних знань, педагогічної майстерності і культури спілкування. Професійна компетентність керівника закладу освіти, на думку дослідника, містить: знання державного законодавства про освіту і виховання молоді; обізнаність нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України; знання трудового законодавства і захисту дітей; глибокі знання з педагогіки, психології та основ педагогічної майстерності; знання змісту навчальних програм і підручників навчального закладу; досконале володіння методикою навчання і виховання; культуру спілкування; морально-етичну культуру; педагогічний такт; художньо-естетичну культуру; принциповість і вимогливість; аналітичні й діагностично-прогнозуючі здібності; досконале володіння мистецтвом управління й керівництва; вміння виділяти головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їх розв'язанні; заохочувати педагогів оволодівати мистецтвом навчання і виховання та передовим педагогічним досвідом; створювати доброзичливий психологічний мікроклімат у педагогічному і учнівському колективах; обізнаність з сучасними науковими концепціями про школу і національне виховання дітей та молоді [327, с.84].

Застосувавши принцип моделювання до розробки технології формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу, ми спиралися на такі основні концепції: моделювання – це метод дослідження управлінської культури, модель – метод пізнання, узагальнення та систематизації об'єкта дослідження у процесі підвищення кваліфікації. Розроблена модель формування та розвитку професійної культури керівника навчального закладу складається з базової складової – концептуальної і похідних – змістової та технологічної. Всі складові моделі взаємообумовленими і взаємозалежними, причому концептуальна складова є сталою і може змінюватися тільки за умов радикальних змін в освіті.

Отже, професійна культура керівника – це сукупність високого рівня професійної компетентності та професіоналізму керівника навчального закладу, рівень його технологічної, загальнокультурної та психологічної підготовки, вміння творчо та продуктивно використовувати знання при прийнятті управлінських рішень, ступінь стійкості моральних та професійних цінностей. А її розвиток є основним завданням післядипломної освіти.

### **1.6. Етапи формування професійної культури лікаря на прикладі творчої діяльності М.М. Амосова**

Професійна культура лікаря є невід'ємним атрибутом професійної діяльності в медичній практиці. Ще за часів Гіппократа та Авіценни особистісним характеристикам лікаря приділялась неабияка увага, підтвердженням чому є всесвітньовідома «Клятва Гіппократа». Проте в сучасній медицині спостерігається витіснення основ клятви Гіппократа з виходом на перший план дотримання вимог суворої звітності з приводу проведених медичних заходів. Це унеможлиблює дотримання загальнолюдських норм та моральних цінностей та може спричинити серйозне відщеплення лікарської практики, підтримуючих її практичних знань і професійної етики від ідеальної етики та ідеології професії [332, с. 36]. Це все більше віддаляє сучасних медиків від древніх лікарських канонів, перетворюючи династії на клани, а лікарів на підприємців.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної медицини професійна культура лікаря відіграє провідну роль у міжособистісних відносинах лікар-пацієнт. Проте в умовах інформаційної перенасиченості суспільства авторитет лікаря здебільшого вимірюється кількістю позитивних відгуків у різноманітних інформаційних мережах.

Ю. К. Чернова відмічає, що сьогодні вимогою суспільства до спеціаліста є не професіоналізм, а професійна культура, тому що зростаючий динамізм розвитку суспільства вимагає від людини високоякісної прогнозованої та гуманістичної обґрунтованості своїх дій на соціопродуктивних умовах, тобто вимагає високого професіоналізму на основі гуманізму, а це знову ж таки культура, але професійна [318, с. 17]. Професіоналізм та професійна культура прямують пліч-о-пліч, формуючи якісного і висококваліфікованого фахівця. Адже без достатнього професійного рівня для лікаря надвисокі психологічно-культурні якості фахівця будуть нівелюватися помилковими діагностичними засобами та підбором хибних лікувальних методик (чи тактик оперативних втручань), тим самим зменшуючи число пролікованих (задоволених пацієнтів). Рівень професійної культури спеціаліста знаходиться в прямій залежності від рівня його професійної майстерності, що сприяє

підвищенню професійних якостей фахівця та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці [190, с. 1043-1044].

Водночас, проблема підвищення професійної культури серед сучасних фахівців медичного профілю залишається недостатньо вивченою, адже є безліч лікарів-діагностів, котрі володіють максимальним об'ємом необхідних знань та умінь, не вмючи при цьому співпрацювати із власне хворими.

Проблемою професійної культури спеціаліста, у різних галузях, займалися такі видатні науковці, як Г. О. Балл, Є. О. Клімов, В. В. Рибалка, В. П. Зінченко та ін.

Для більш детального розуміння поняття «професійної культури» треба зупинитись на визначенні «культури». «Культура (від лат. cultura – «вплив, виховання, розвиток, шанування») – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений в типах та формах організації життя та діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також в створюваних ними матеріальних та духовних цінностях» [245, с. 486].

Професійна культура – це саморозвиваюча система норм, цінностей та уявлень, що регулює процес професійної діяльності, взаємодію між членами професійної групи та визначає функціональні відносини професійної сукупності з іншими групами та громадськими інститутами [208, с. 491].

Будь-який професійний напрям тісно пов'язаний із культурними цінностями, являючи собою форму морального співтовариства (Е. Дюркгейм), розділяючого альтруїстичні ідеали служіння задля стабільності, демократії та загального блага (Г. Маршал), котре забезпечує крихкий баланс сил в умовах царювання капіталізму та бюрократії (Т. Парсонс), виступаючих силою, здатністю встановити індивідуальні інтереси на службу суспільству. Відповідно, професійна культура, пов'язана з оволодінням професійних норм, одержанням знань, навичок та умінь, розуміється як досягнутий рівень майстерності чи кваліфікації, як творче відношення до праці та здатність до прийняття рішень в технологічних та соціокультурних аспектах, як моральне ставлення до праці [332, с. 10].

На думку ж В. В. Надвоцької, «професійна культура – це міра й спосіб творчої самореалізації особистості фахівця в різноманітних видах професійної діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення професійних цінностей і технологій» [191, с. 42].

З боку пересічних споживачів медичних послуг може поставати достатньо просте і водночас актуальне питання: який рівень професійної культури лікаря мають спеціалісти нашого часу? Адже змінюється система освіти, з'являються нові освітньо-кваліфікаційні рівні і, врешті-решт, стрімко зростає ринок забезпечення медичною освітою.



Видатний радянський лікар – академік А. І. Воробйов – стверджує: «...Попереднє покоління вважало, що загальнолюдська культура є життєво необхідною в професії лікаря. Раптом я виявив, що підрастає покоління лікарів, які не знають, хто такі Альберт Швейцер, Федір Гааз, котрим марно розповідати про «Нотатки лікаря» В. В. Весарева та «Нотатки молодого лікаря» М. А. Булгагова» [68].

Не можна не погодитись із твердженням автора, адже ще з недавніх часів, такі метри вітчизняної медицини, як В. П. Образцов, М. Д. Стражеско, не маючи у своєму арсеналі сучасних медико-діагностичних методів, проводили більшу частину робочого часу біля ліжка хворого, тим самим проникались його проблемою, життям. На сьогодні лікар має безліч апаратних методів діагностики, численну кількість клініко-лабораторних методик, але все далі віддаляється від ліжка хворого.

Можна припустити, що формування професійної компетенції і професійної культури відбувається протягом усієї професійної діяльності, проходячи низку етапів формування, які залежать від різних факторів. Для виділення факторів і етапів формування професійної компетенції і культури лікаря необхідні дослідження розвитку професіоналізму видатних лікарів різних галузей лікарського мистецтва.

Виходячи з вищесказаного, ми поставили за мету наукової розвідки: дослідити етапи формування професійної культури лікаря на прикладі творчої діяльності Миколи Михайловича Амосова.

Одним із найяскравіших представників «попереднього» покоління лікарів є академік Микола Михайлович Амосов, становлення професійної культури якого пройшло довгий та тернистий шлях. Відомо, що прикладом професійної культури медика для М. М. Амосова ще з юнацьких років була його мати, котра працювала акушеркою та виховувала його сама, і як зазначає сам вчений: «...мама не брала подарунків від пацієнток. Так вона й залишилась для мене прикладом на все життя...». Ще згадує М. М. Амосов про матір: «Моя мама хабарів не брала. При крайній бідності, у всі часи. Взагалі ніколи не бачив брехні, завжди доброзичливість та довіра до людей» [12].

Микола Михайлович достатньо чітко трактує природу виховного процесу, деякою мірою проектуючи із власного досвіду: «Механізм виховання в ранньому дитинстві укладається в поняття «імпринтинг», «вдруковування», що в подальшому переходить в наслідування авторитетам – батькам, вчителям, старшим товаришам». Надалі приєднується аналіз та створення власних переконань. Роль вихователів та середовища велика, проте недостатня, має бути самоорганізація. Стосовно ж власної

самоорганізації, жартома відмічав: «педант з дитинства» [12; 13]. Наявність вчителів у своєму житті вчений заперечує.

На прикладі М. М. Амосова можна чітко прослідкувати становлення професійної культури на різних етапах фахової діяльності вченого. Свій трудовий шлях Микола Михайлович розпочав із технічної спеціальності (механік за фахом). Ще з того часу мав досвід управлінської роботи – був начальником зміни робітників на електростанції при лісопильному заводі. Займаючи хоч незначну, проте керівну посаду, М. М. Амосов вже з юнацьких років ніс відповідальність за своїх підлеглих та одержував безцінний досвід міжособистісних відносин у колективі.

Незважаючи на юний вік, зміг завоювати авторитет не лише у своїх однолітків, але й серед старших товаришів: «...вдалося згуртувати зміну приблизно за півроку». Тоді ж вперше проявив себе не лише як кмітливий керівник, але й як педагог: готував підлеглих (кочегарів та машиністів) до здачі «технічного мінімуму», «від кочегарів почалось моє викладання і на все життя» [12].

Сам же академік зазначає, що особистість сприймає освіту як складову власного стилю життя, може навчати себе сама, піднімати освіченість до цілей особистісного зростання [13]. Самоосвіті й саморозвитку приділяється неабияка увага і в системі сучасної медичної освіти, адже на самопідготовку студенту-медику виділяється близько 80% від запланованого програмного матеріалу.

Проте В. К. Бальсевич зазначає, що мають бути умови, в яких відбуваються процеси розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання, освіти та самоосвіти [27, с. 22-25]. Такі умови були у Миколи Амосова. Так він згадує власну юність: «...селянське господарство навчило – працювати, а самотність – читати книги» [12].

Однією із основних складових характеристик професіонала, на думку Т. Парсонаса, є відсутність особистого корисливого інтересу (*disinterestedness*), що протиставить їх підприємцям, проте він і не заперечує, що професіоналізм відкриває доступ до матеріальних благ [146, с. 93].

Про присутність корисливого інтересу у М. М. Амосова годі й думати: житло зі своєю вбиральною та ванною він одержав вже доктором медичних наук, відомим на весь СРСР, стійко відмовлявся від політичної діяльності, вступив до партії через застереження: «остерігався, що не дадуть оперувати». Був обраний депутатом Верховної Ради, проте маючи високий чин, власного інтересу з цього не мав, і більшість питань вирішував для простого люду – їх квартирні питання. «ККД клопотань доходив до 60%» [12].

Подяк від пацієнтів не приймав, навіть в Інституті серцево-судинної хірургії, котрий сьогодні носить ім'я свого очільника, висіло завізоване

академіком оголошення: «Переконливо прошу та наполягаю: не приносити дорогих квітів та інших подарунків». Надмірний аскетизм спостерігався у Миколи Михайловича, він навіть соромився власного житла, котре одержав вже академіком: «Квартира абсолютно панська, чотири кімнати, мені весь час за неї соромно» [12].

Ставив надскладні завдання (план для клініки – понад 4 тис. операцій за рік). Він жив для того, щоб оперувати, а оперував, щоб могли продовжувати жити інші. Науковець просив «...не плутати операції із грошми. Великий хірург – це подвижник, ідеаліст. На жаль, багато хто на цьому спотикається. Я – ні» [12].

Вчений був відданий хірургії, його не цікавили матеріальні цінності. Оперував до 80-ти років, незважаючи на проблеми зі здоров'ям. Коли постало питання про необхідність оперативного втручання для нього самого (заміна клапана), М. М. Амосов спочатку вагався: «Клопітно, грошей немає. Нехай йде, як йде» [2]. Та коли наважився на операцію, нікого не просив про підтримку, рішуче хотів продати власне житло!

Складний процес формування професійної культури пов'язаний не лише з накопиченням визначеного об'єму знань та умінь в ході навчального процесу, але й особистісних якостей та особистого ставлення до виконуваної діяльності, котрі напрацьовуються з досвідом [100, с. 51]. На рисунку 1.6. подана модель професійної культури фахівця, до структури якої входять такі суб'єктивні характеристики, як професійна діяльність, особистісні та професійні якості фахівця і т. ін.

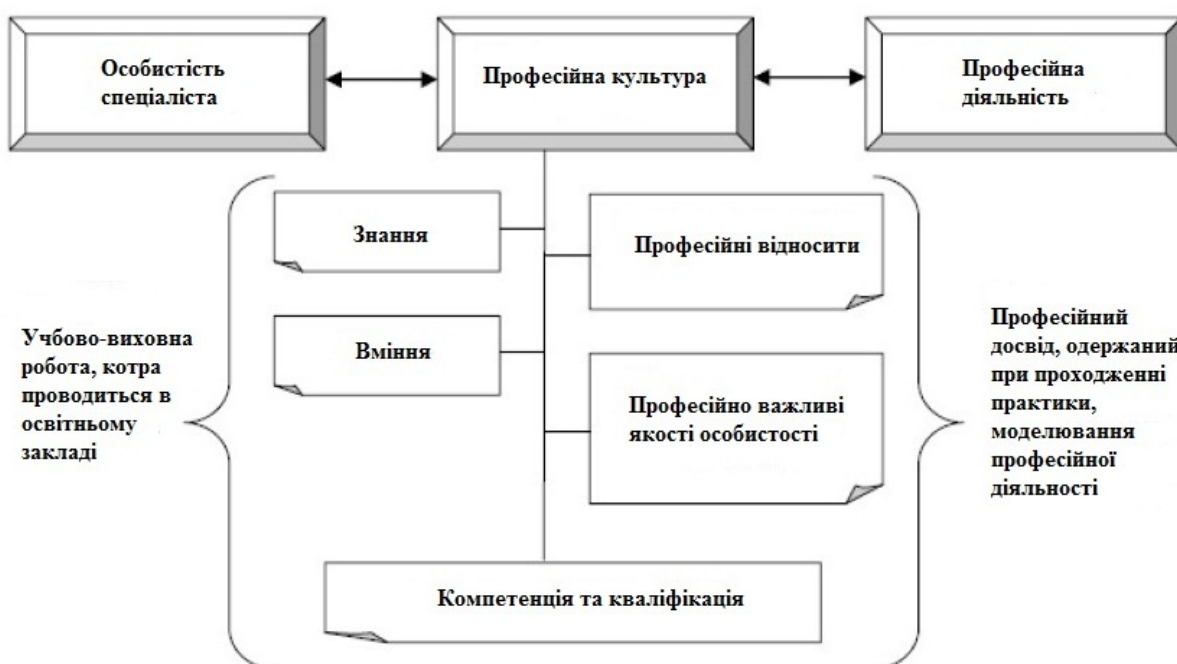


Рис. 1.6. Модель професійної культури фахівця [100]

Професійна культура тісно межує із рівнем фахової самосвідомості, відображається усвідомленням професійних вимог та співставленням зі своїми інтелектуальними ресурсами, тобто адекватною самооцінкою. Розвиток професійної самосвідомості є рушійною умовою становлення фахівця. Зі збільшенням рівня самосвідомості зростає і ступінь професійної зрілості [191, с. 42]. Професійна зрілість, в свою чергу, є наслідком інтегральної активності самої особистості, суб'єкта діяльності та єдності вимог професії в сукупності з професійною підготовкою. Так Г. І. Хозяїнов виділяє даний рівень професійної культури як «професійна майстерність» [191; 309].

На рисунку 1.7. відображено шаблі професіональних досягнень спеціаліста, якими рухається будь-який фахівець на етапах свого професійного становлення.

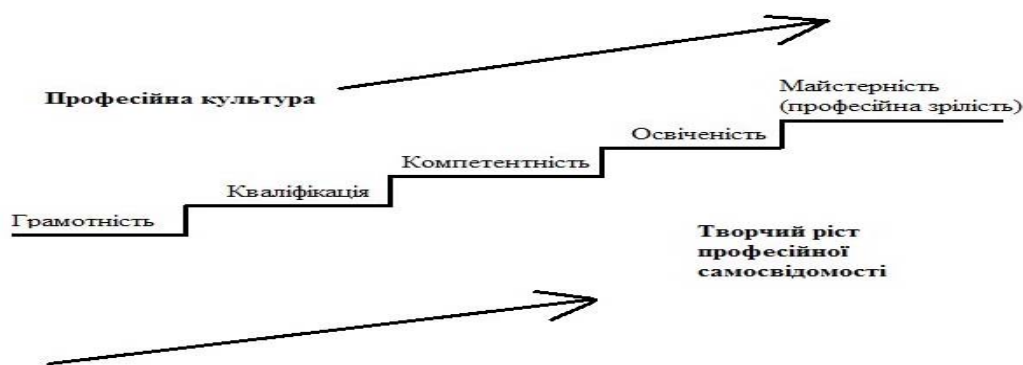


Рис. 1.7. Сходи професійних досягнень спеціаліста [191].

У ході професійного розвитку особистості, піднімаючись шаблями професійних досягнень, спеціаліст усвідомлює власне фахове зростання шляхом одержання результатів професійної діяльності. Проте рівень професійної культури усвідомити та оцінити достатньо складно. Нижче докладніше зупинимось на кожному із етапів професійного становлення М. М. Амосова.

Грамотність (від давньогрецької *γραμματική*) – «граматика, словесність» – це рівень володіння людиною письмом та читанням рідною мовою. Дані навички М. М. Амосов успішно засвоїв ще з дитинства. Прикладом цього є ласкаве звернення його матері – «книжный червь» – за нездоланну любов до літератури. Він занурювався у світ книжок, читав все, що потрапляло до рук. Траплялося, що через відсутність можливості придбати літературу для читання («Одягався бідно – мама обшивала себе і мене...»), поцупив декілька книг із місцевої бібліотеки, про що сам вчений зізнається у своїх мемуарах: «Мені й зараз моторошно, через 70 років: що могло б бути! Бог врятував?» [12].

Кваліфікація (від англ. *quality* – якість) – це наявність підготовки, професійних знань, навичок та досвіду, які надають людині можливість належним чином виконувати певні професійні дії. Першим кваліфікаційним шаблоном Миколи Амосова був диплом техника, одержаний у 1932 році. Через декілька років він вступає до Всесоюзного заочного індустріального інституту, демонструючи колосальний рівень знань та умінь: «За один семестр пройшов увесь курс вищої математики» [12]. Проте заочний режим навчання не влаштував молодого вченого, а медична наука вабила ще з юних років.

У медичному інституті теж не зволікав: за рік пройшов два курси навчальної програми. В результаті спочатку закінчив медичний інститут, а через рік – Індустріальний інститут. Тема дипломної роботи: «Проект літака з турбопаровим двигуном». Два виші з відзнакою!

Компетенція (від лат. *competere* – взаємопрагнути, відповідати, підходити) – здатність індивіда застосовувати свої знання та уміння, успішно працювати, спираючись на власний практичний досвід при розв'язанні профільних завдань, а також в структурі профільної галузі в цілому. Компетенція є базисною складовою фахівця, яка містить в собі сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних для продуктивної професійної діяльності.

По закінченню інституту М. М. Амосов мав величезний арсенал теоретичних знань, проте йому бракувало досвіду, що не приховував і сам академік: «Тепер ми мали справжній польовий госпіталь... Все – крім досвіду» [12]. Та досвід прийшов з війною в тому ж польовому пересувному шпиталі на кінній тязі.

За роки війни через шпиталь М. М. Амосова пройшло «...більше 40 тисяч поранених, більшість лежачих, тяжких. Майже тисяча померлих...» [12]. На війні, в котру Микола Михайлович потрапив добровольцем, він провів колосальну кількість операцій, робив усе, що було можливо в умовах польового пересувного шпиталю. Крім надтяжкої роботи хірурга розробляв власні методики оперативних втручань, одній із яких присвятив свою першу дисертаційну роботу: «Хірургічне лікування емпієми колінного суглоба після поранень», хоча до захисту її не допустили. Та це не зупиняло вченого: «...головне для хірурга – багато оперувати. Лише досвід дає впевненість» [12].

Термін «освіченість» застосовується у різних значеннях. Наприклад, у тлумачному словнику Д. М. Ушакова, освіченість означає ступінь наявності освіти, культурність [291]. В інших словниках, в тому числі й В.І. Даля, під поняттям освіченості розуміють сукупність знань не лише спеціальних, але й загальних, світоглядних. При цьому В. І. Даль вказує, що крім

розумового розвитку та зовнішньої вихованості, освіченість передбачає ще й резерв моральності.

Рівень освіченості М. М. Амосова можна спостерігати не лише у якості хірурга, інженера, кібернетика, але й як талановитого письменника. Прикладом є такі видання, як «Думки і серце», котра була перекладена понад тридцятьма мовами, чи «Мій світогляд», «Голоси часів» та ряд інших. У них відкривається справжній М. М. Амосов: чуйний, розмірений, новаторський, інтелігентний. Він не обмежується медичними публікаціями, тим самим наближається до своєї аудиторії не лише з медичним фахом.

Всі вище зазначені шаблі трансформації професійної культури прямують до найвищого, пікового рівня – професійної зрілості (майстерності).

І. П. Андріаді стверджувала, що майстерність – це мистецтво, яке відображається у високому рівні професіоналізму, синтезі духовної та інтелектуальної культури і професійної реалізації знань у практичній діяльності. Майстер – це спеціаліст, котрий досяг високого мистецтва в своїй справі [17, с. 3]. Однією із найважливіших характеристик у творчості майстра є те, що він бездоганно може аналізувати, узагальнювати та робити висновки не лише із власного досвіду, але і з досвіду своїх колег. Мобільність знань, гнучкість у використанні професійних умінь та навичок є провідною основою професійної творчості [304, с. 25].

Майстер медичної спеціальності завжди є заручником допустимих професійних норм та стандартів, адже, коли постає питання відповідальності за чуже життя та здоров'я, лікарі керуються протокольними лікувально-діагностичними методами задля убезпечення себе та своїх колег від бюрократичного судового апарату. М. М. Амосов, навпаки, був новатором, запроваджував власні методи та засоби для їх застосування у практичній медицині. Він міг відступити від загальноприйнятих норм, спираючись на власний життєвий досвід, тоді як інші фахівці лишалися в загально визначених межах. Майстерність як мистецтво створювати та втілювати результати професійного та життєвого досвіду відображується у професіоналізмі, основою якого є компетентність [304, с. 26].

Термін «професіоналізм» достатньо часто застосовується у різних галузях науки, у психології ж найбільш чітко, на нашу думку, це поняття трактує С. О. Дружилов. На думку вченого, професіоналізм – це «...особлива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність із заданими показниками якості. Поняття «професіоналізм» відображає ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам та об'єктивним вимогам» [95, с. 35].

Справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильним та стійким емоційно-вольовим та мотиваційним вектором на здійснення саме даної діяльності та на досягнення в ній унікального, неординарного результату. Саме вольові якості (наприклад, ініціативність) здійснюють провідний вплив на оптимальність актуалізації специфічних для роботи хірурга індивідуально-психологічних властивостей, а також на їх формування й розвиток [194, с. 44]. Лише при здатності до цілеспрямованої та свідомої діяльності, навіть всупереч безпосереднім спонуканням недетермінованих результуючою метою, професіонал спроможний досягти найвищого рівня фахової майстерності. М. М. Амосов не прагнув визнання. Його метою було фахове зростання на користь медицині. Про це свідчить той факт, що Микола Михайлович задля хірургії лишає очну аспірантуру на кафедрі хірургії та йде в районну лікарню міста Череповець.

У професіональній культурі лікаря провідну роль відіграє розвиток професійного мислення, який зумовлюється технологією та об'єктивною логікою медицини (лікувально-діагностичного процесу). Невід'ємною складовою професіональної культури є професійна мораль як частина загальної, суспільно прийнятої моделі, котра виступає «регулятором» професійної поведінки фахівця загалом та лікаря зокрема [7, с. 105].

Достатньо складний процес засвоєння культури як системи людських цінностей, котрий являє собою розвиток самого індивіда і становлення його як творчої особистості, здатної приймати відповідальні рішення у ситуаціях морального вибору, забезпечуючи при цьому стійкий розвиток, гармонійне поєднання людини та природи, людини й техніки та людини з оточуючими [37].

Питання морального вибору часто постають перед фахівцями з хірургічною спеціальністю, адже існують оперативні втручання, котрі спрямовані на продовження тривалості життя (наприклад, при онкологічних захворюваннях), коли лікарі докладають всіх можливих ресурсів задля врятування хворого, хоч при цьому погіршується якість життя, або коли після трансплантації будь-якого органа застосовується надпотужна імуносупресивна терапія (умисне послаблення імунітету) задля попередження відторгнення трансплантату. А як же «не нашкодъ» та інші заповіді древніх ескулапів? Та й кардіохірургія не виняток для побічних дій від оперативних втручань: подовжуючи віку хворим, лікарі «знайомлять» їх із новими проблемами. Адже за стентування (відновлення кровотоку в судинах) потрібно позитивно приймати антиагреганти (препарати, що послаблюють згортальну систему крові). Крім того є ряд постопераційних проблем у результаті протезування клапанного апарату серця. Це так званий синдром Скуміна, котрий виникає більш ніж у чверті хворих та характеризується вираженою «кардіофобією»,

страхом виходу з ладу штучного клапана чи іншого чужорідного елемента. Внаслідок цього пацієнту доводиться проходити тривалий курс психотерапії із можливим застосуванням антидепресантів, транквілізаторів та інших лікарських засобів.

Перед кожною операцією хірургу доводиться зважувати всі «за» та «проти», оцінювати рівень можливих ризиків та й, взагалі, доцільності проведення оперативного втручання. Це саме той морально-етичний момент, де вирішується питання на користь хворого. Відомо, що деякі фахівці-хірурги задля зниження власних статистичних показників летальності, умисно не йдуть на оперативні втручання у тяжких хворих. Микола Михайлович був високоморальною людиною та за наявності хоч найменшого шансу обов'язково брався за операцію. М. М. Амосов розшифровує поняття «мораль» наступним чином – «це заповіді, «нижній поверх» ідей про стосунки людей: вона торкається всіх та завжди. Етика – мораль для соціальних груп – партій, професій, корпорацій (приклад: лікарська етика)» [13].

«Прищепити мораль – через приклад і знову ж таки, через книги» [12]. Так, Микола Михайлович вирішує проблему виховання, котрій присвячує видання «Здоров'я та щастя дитини». Питання виховного процесу в СРСР того часу поставало достатньо жорстко. «Холодна війна», «залізна завіса», критика усього західного і т. п. – всі ці інформаційні установки описують атмосферу тодішнього Радянського Союзу. Микола Михайлович не піддавався обсерваційним законам свого часу. Активно співпрацював із закордонними науковими світилами, обмінювався досвідом. Навіть Роберт Макінтош (очільник першої кафедри анестезіології в Європі – Оксфордський університет) приїздив дивитись, як український хірург проводить резекцію легень під місцевою анестезією.

Часто можна почути вислів: «викладання – кращий вид навчання». Інколи лише повністю пояснивши комусь матеріал, можна досконало засвоїти його самому. М. М. Амосова не бентежили сьогоденні питання інтелектуальної власності, академік активно публічно виступає, пропагує власноруч розроблені методики операцій, ділиться та впроваджує нові способи операцій, а не складає їх на полиці, він вчить своїм методиками, а не хвалиться (як деякі фахівці) кількістю патентів.

Відомо, що рівень професійно-моральних якостей може відрізнятись серед лікарських спеціальностей. Попри те, що медичні професії є соціально орієнтованими, деякі фахівці практично не контактують із хворими. Наприклад, лікарі-рентгенологи чи лікарі-патогістологи можуть навіть не бачити своїх пацієнтів, а працюють із даними, які були зібрані без їхньої участі. Лікарі-



хірурги ж ведуть свого хворого від догоспітальних етапів до пізнього післяопераційного періоду.

Тому питання збереження високих морально-професійних якостей постає достатньо гостро. Як зазначав сам М. М. Амосов: «Коли людина робить добру справу, вона хоче за неї винагороду... Ні грошей, ні подарунків, але просто вираження якихось відповідальних відчуттів. Вони підкріплюють його умовні рефлекси співчуття» [14]. Відповідальні відчуття, співчуття, сердечність, чуйне ставлення – саме такі терміни часто застосовував відомий Нобелівський лауреат, кардіолог Бернард Лаун, який стверджує, що лиш чуйне ставлення є одним із найпотужніших діагностичних «приладів» серед всіх, що присутні у лікарському арсеналі [161, с. 5]. Схоже, що видатні кардіологи уподібнюють свій моральний кодекс з тими моральними якостями, за які у колективному несвідомому відповідає серце: сердечність, милосердя тощо. Чи, можливо, навпаки, саме люди, у яких сформувалося чуйне, сердешне ставлення до інших, ідуть у кардіологію та кардіохірургію.

М. М. Амосов окрім своєї широковідомої лікарської діяльності як кардіохірурга зробив колосальний внесок до вітчизняної науки. Вчений першим в Україні сконструював апарат штучного кровообігу (АШК) 1960 р. та заснував Інституті кібернетики АН УРСР. Це вкотре підтверджує надвисокий рівень професійної культури М. М. Амосова не лише як лікаря, але й як вченого.

Миколу Михайловича можна назвати взірцевим представником не лише лікарської, але й інженерної культури, адже у своїй професійній діяльності він поєднав цілу низку найвідповідальніших професійних напрямків.

Культура інженерної діяльності визначається головним чином рівнем загальної культури людини, її досвідом та індивідуальними здібностями, в котрих і виявляється культурне або ж некультурне ставлення до професійної діяльності. Як інженерна культура, так і медична, являються одними із найважливіших складових загальнолюдської культури й професійної компетентності, адже їх поєднують результати професійної діяльності, котрі мають достеменно відповідати нормам та стандартам [37].

Відомо, що професійна культура науковця є мірилом та способом реалізації особистості у творчій професійній діяльності, формує особистість вченого та розвиває професійне «Я». Як зауважував видатний філософ Еміль Дюркгейм: праця вченого є служіння суспільству та прагнення досягти істини. Дані характеристики були притаманні для М. М. Амосова, саме завдяки його жазі істини було створено Інститут кібернетики.

Культура є однією із найважливіших зв'язуючих ланок між особистістю та здійснюваною нею діяльністю – вважав Л. С. Виготський. Також він стверджував, що культура є продуктом соціального життя та суспільної

діяльності людини. Та сама постановка проблеми культурного розвитку вже вводить нас безпосередньо в соціальні плани розвитку. Культура нічого не створює, вона лиш видозмінює природні дані згідно з цілями людини [70].

Саме суспільна діяльність породжує загальнолюдські морально-етичні принципи, якими керуються індивіди задля збереження міжособистісних стосунків, тому поняття професійної культури серед лікарів-хірургів є складовою ланки лікар-пацієнт. Особливістю хірургічних спеціальностей є те, що будь-які інші фахівці можуть працювати досить автономно. Наприклад, лікар загальної практики (терапевт) потребує консультації суміжних спеціалістів у виключних випадках. Водночас, хірург-одинак з самого початку приречений на невдачу. Не можливо провести оперативне втручання одноосібно, кардіохірургія не є виключенням. При операціях на серці, коли за весь хід втручання може змінитись декілька хірургічних та анестезіологічних бригад, самотужки впоратись неможливо. Потрібен лідер, який організує процес та згуртує команду. Для цього потрібні неабиякі професійно-культурні здібності, які й мав Микола Амосов.

Загальновідомо, що при оперативних втручаннях на допомогу хірургам завжди приходять анестезіолог, котрий слідкує за загальним станом пацієнта, показниками життєвих функцій. Без анестезіолога в сучасній хірургії не проходить жодна операція, такі тенденції навіть впроваджуються в сучасній стоматології. Та за часів розквіту торакальної хірургії для М. М. Амосова, лікар-хірург не мав анестезіологічного супроводу. Вчений зазначає: «Довелося опанувати нову спеціальність – анестезіологію. Її у нас в Союзі просто не було» [12]. На той час всі хірургічні втручання проводилися під місцевою анестезією, навіть видалення легені! Вчений розуміє, що проведення оперативних втручань на відкритому серці під місцевою анестезією неможливе не лише із технічно-фізіологічних причин, але й через психоемоційне навантаження на хворого. Тому самотужки освоєв анестезіологічний напрям медицини та створює у 1955 році першу в Україні кафедру грудної хірургії з курсом анестезіології для вдосконалення лікарів. В подальшому послідовник М. М. Амосова А. І. Трещинський (майбутній президент асоціації анестезіологів України) очолив автономну кафедру анестезіології.

Тому можна стверджувати, що під керівництвом М. М. Амосова зростала не лише плеяда хірургів (Г. В. Книшов, М. Ф. Зіньковський, О. М. Авілова), але й анестезіологів (А. І. Трещинський, Л. П. Чепкий та ін.), якими він мудро керував та яких навчав. Як жартома про себе зазначав сам академік: «З 18-ти років, із електростанції, звик керувати та робити справу» [112]. Проте надмірних амбіцій стосовно зайняття керівних посад вчений не мав. Приміром цього є перехід з посади завідувача операційним відділенням в Інституті

Скліфосовського (м. Москва) на посаду завідувача хірургічним відділенням у Брянській обласній лікарні, зі столиці переїхав до провінції. Адже для хірурга головне – оперувати, а в Москві такої можливості не було, адміністративна діяльність без хірургії не приваблювала науковця.

Будучи моральним авторитетом для власного інституту, міг собі дозволити й «міцне слівце», та й то зачасту лиш про себе, як зізнавався сам академік: «Сварився лише за діло, тільки за хворих» [12]. Як зазначав близький приятель та соратник М. М. Амосова – І. М. Трахтенберг: «Багато з тих, хто зустрічався з ним уперше, сприймали його з острахом, відмічаючи у його зовнішності сухуватість і навіть жорсткість, схильність у спілкуванні до скептичної тональності. І лише потім, придивившись і при звичаївшись, помічали проникний, інколи дещо іронічний погляд, в якому настороженість змінювалася цікавістю. Не могли не помітити і незмінну зосередженість у виразі обличчя – в його різких рисах вловлювалася постійна напруженість думки» [294, с. 7]. Звісно, коли в клініці за рік проводилось до п'яти тисяч оперативних втручань, потрібно робити власну роботу рішуче, а інколи навіть холодно, адже за браком часу, на жаль, важко приділити достатньо уваги пацієнту, якої він потребує в до- чи постопераційний період. Тому, хірургу доводилось достатньо жорстко роз'яснювати прогностичні характеристики чи можливі післяопераційні ускладнення. Сам же академік зазначав, що при всіх кардіохірургічних оперативних втручаннях остаточний результат достеменно важко спрогнозувати. Але коли перед лікарем знаходиться просто «абстрактний хворий», про якого відомо мінімум інформації, то такого хворого оперувати простіше.

М. М. Амосов відмічає, що людина, котра страждає фізичною чи душевною недугою, має підвищену потребу «хилитись» до більш сильного, начебто шукаючи у нього захисту від нещастя. На даному явищі й ґрунтується авторитет лікаря [15]. Отже, вже завчасно в осіб, котрі звертаються за медичною допомогою до працівників охорони здоров'я, лікарі мають певний кредит довіри. Решту ж вирішує професіоналізм лікаря, професійна культура, уміння розташувати пацієнта до себе, досягти так званого «комплаєнсу» (від англ. *compliance* – згода, тобто погодження пацієнта слідувати рекомендаціям лікуючого лікаря). Адже, ще Е. Куп (Міністр охорони здоров'я США – 1982-1989 рр., лікар-хірург) зазначав, що навіть найефективніші медикаменти не будуть працювати, якщо пацієнти їх не приймають. Як не дивно, та дане положення актуальне не лише для лікарів-інтерністів, але й для хірургічних спеціальностей. Більшість пацієнтів вважають, що оперативне втручання вирішує їхнє подальше майбутнє, та нехтують тривалим застосуванням медико-реабілітаційних заходів та прийомом підтримуючої терапії.

Проте Микола Амосов приділяв неабияку увагу питанням реабілітації та популяризував фізичну активність задля відновлення функції та накопичення резервної спроможності організму не лише серед своїх пацієнтів, але й серед осіб, небайдужих до власного здоров'я. Адже профілактика є запорукою здорового суспільства.

М. М. Амосов досить вдало характеризує хірургічну спеціальність: «Хірург – це не лише лікар. Це майстер. Як ювелір чи слюсар – інструментальник». Чим визначається майстерність? Мабуть, кількістю післяопераційних ускладнень чи відсутністю летальних випадків. «...Для того, щоб добре оперувати потрібні не лише рукодільні здібності, але й досвід». Але як і лікарям інших спеціалізацій, хірургам знайомий негативний досвід професійної діяльності. Кожен смертельний випадок викарбовується в пам'яті фахівця, фіксуючись на якому дехто взагалі покидає дане ремесло. М.М. Амосов був схильний до рефлексії: «Все аналізую, перевіряю, шукаю помилки, «законність» смертей» [14]. Микола Михайлович болісно сприймав смерть кожного хворого, «...він вважав, що відповідальність за життя хворого – його особиста відповідальність», сам стверджував, що «...в жодній із професій не буває такої очевидної винуватості лікаря в смерті пацієнта, як у хірургів» [12; 112]. Проте це загартовувало як фахівця та було рушійним мотиваційним фактором для упередження таких випадків.

Як у будь-якій професії в практичній діяльності лікаря можуть виникати помилки. Наслідки ятрогенії (зміни у здоров'ї хворого за провини лікаря), залежать від «грубості» помилки, терміну її виявлення та виправлення. Відомо, що існують такі ситуації, коли лікарі-хірурги йдуть на «діагностичне» оперативне втручання не знаючи, що їх чекає. Навіть всесвітньовідомий хірург В. Мейо у 1917 р. самостійно підтвердив, що серед проведених ним холецистектомій (видалення жовчного міхура) у близько 37% випадках було виявлено не конкременти (каміння), а холестероз (накопичення в стінці жовчного міхура ліпідів, що порушують його функцію). Хірург, що виконав дане оперативне втручання має усвідомлювати, що виникла діагностична помилка, та немає приводу для задоволення даним втручанням [213].

Будь-яка лікарська помилка є «пазлом» із загального зображення професійних надбань хірурга-фахівця. При збільшенні кількості таких «пазлів» особистість виокремлює їх та намагається замінити відповідними, правильними (без ятрогенії) задля цілісного зображення професійної самосвідомості. Проте лікарські помилки – це частина лікувально-діагностичного процесу, уникнути їх неможливо, адже людина не електронна обчислювальна машина, котра ніколи не помиляється. М. М Амосов не боявся

визнавати свої помилки, навпаки: «Я давно пересвідчився, що приховувати свої помилки просто невігідно: про них все одно дізнаються та ще й додадуть» [14].

Чарльз Хьюз відмічає, що кожен представник лікарської професії здатен оволодіти лише якоюсь невеликою частиною медичних знань та навичок, що призводить до появи субкультур в більш широкому розумінні професійної медичної культури [312, с. 315]. М. М. Амосову вдалося засвоїти безліч хірургічних напрямків, підтвердженням чому є дисертаційні роботи «Про поранення колінного суглоба» (1948 р.), «Пневмонектомії і резекції легень при туберкульозі» (1953 р.) і, безперечно, кардіохірургія, де він був справжнім віртуозом. До торакальної хірургії (втручання на грудній клітині) вчений пройшов надскладну життєву школу (в роки ВВВ служив провідним хірургом у рухомому польовому шпиталі) та мав справу із найрізноманітнішими хірургічними патологіями.

Здавалося б, коли у людини є колосальні здобутки в одному із актуальних напрямків хірургії, на цьому перериваються її професійні пошуки. Та Микола Амосов не зупинявся на вирішених проблемах (травматологія і поранення колінного суглоба), він перейшов до більш складних та нерозроблених напрямків. Науковець зосередився на найменш вирішених проблемах та знайшов себе в грудній хірургії. Але розробка проблем торакальної хірургії загалом та кардіохірургії зокрема як найменш вивченого напрямку знову не зупиняє його. Відомо, що рушійною силою будь-якого успішного вченого є непереборна жага одержання нового знання та істини, тож вчений знаходить себе як вітчизняного першопрохідця у кібернетиці та створенні штучного інтелекту.

Щодо характеристики життєвого шляху М. М. Амосова використаємо метафору медоносної бджоли: медоносні бджоли у процесі розвитку проходять декілька ієрархічних етапів, переходячи від вторинних видів активності до найбільш важливих для гнізда: захисту сім'ї та збору нектару. М. М. Амосов у процесі творчої діяльності теж пройшов низку етапів: від управління робітничою зміною на електростанції до очільника вітчизняної кардіохірургії та кібернетики.

Спонування до постійного розвитку – це максимальне бажання, котре одержало назву – рівень домагань. Проте коли задана мета досягається багаторазово, настає адаптація, звикання, тоді зменшується рівень душевного комфорту, зникають мотиви й спонування до дій. Тому потрібно постійно ставити нові цілі, тим самим збільшуючи спонування. Адаптація та підвищення спонукань рухають прогресом [13].

М. М. Амосов є яскравим прикладом формування пасіонарної особистості на стику української та російської культур. Нагадаємо, пасіонарність виділена Л. Гумільовим (від лат. *passio* – пристрасть) – біоенергетична домінанта

етногенезу, прагнення до зміни середовища, пристрасна жага досягнення ідеалу всупереч всьому, що знаходиться в основі діяльності. Микола Михайлович зміг взяти від обох культур кращі якості: прагнення до якнайкращого розвитку колективу і бажання самореалізації. Будучи «етнічним росіянином», М. М. Амосов дотримувався чіткої громадської позиції, коли постало питання відділення України від СРСР: «...з питань незалежності України. Так, висловлював «За». Давав інтерв'ю та писав статті в газети. Причини: є народ, є мова, є культура» [12]. Це вкотре підтверджує надвисокий рівень не лише професійно-культурних якостей фахівця, але й моральні громадські принципи.

Підйом творчого рівня професійної самосвідомості супроводжується зростанням професійної культури. Рівень професійної самосвідомості проходить ідентичні щаблі разом із професійною культурою. Рухаючись даними рівнями формування професійної культури, фахівець може аналізувати динаміку власного творчого рівня професійної самосвідомості, проте зростання професійної культури спостерігати самотійно достатньо проблематично. Для цього потрібна оцінка з боку оточення (колег, пацієнтів) або ж праця у різних галузевих напрямках, з відмінним оточуючим середовищем. В таких умовах перебував М. М. Амосов. Найбільш ефективним способом підвищення рівня професійної самосвідомості, на нашу думку, є літературна творчість, адже саме завдяки їй автор в повній мірі може проаналізувати не лише власні дії, але й, деякою мірою, передбачити можливі їх наслідки. Не даремно писав А. П. Чехов, що справжній письменник, наче древній пророк бачить чіткіше за інших людей. Тому перспективами нашої подальшої роботи є вивчення літературної творчості М. М. Амосова.

### **1.7. Формування професійної культури майбутнього соціального працівника у ВНЗ: компетентістний підхід**

В умовах модернізації сучасної системи освіти України все більше зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, одним із кінцевих результатів якої є високий рівень професійної культури випускників, відповідність їх професіоналізму вимогам постіндустріального суспільства та готовність до самоосвіти й самовдосконалення.

На сьогоднішній день в соціальній сфері потрібні компетентні та конкурентоспроможні фахівці, що відрізняються професійною та соціальною мобільністю, самотійністю в прийнятті відповідальних рішень, які вміють відходити від стереотипів, що склалися, і пропонувати нові ідеї, технології вирішення професійних завдань, здатні в ситуаціях соціально-економічних змін

адаптуватися до вимог швидко мінливого світу та протистояти девальвації моральних цінностей суспільства.

Сучасна вища освіта повинна сприяти формуванню духовного, інтелектуального та культурного простору особистості майбутнього соціального працівника, адже ефективність його професійної діяльності безпосередньо залежить від рівня його професійної зрілості, професійної культури, соціальної та професійної відповідальності.

Формування особистості, яка володіє високою загальною та професійною культурою, здатної до активного утвердження своєї позиції в процесі професійної діяльності, є невід'ємною умовою вдосконалення системи підготовки майбутніх соціальних працівників.

У сучасних умовах сьогодення культура пронизує всі сфери життєдіяльності суспільства, в тому числі і професійну діяльність, і визначає її якісну характеристику. З точки зору педагогіки, культура виступає як змістовна складова освіти, джерело знань про суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового та ціннісного ставлення до оточуючих людей, праці і спілкування. Успішність професійної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця відповідають вимогам професії, наскільки повно особистість майбутнього професіонала сприймає вимоги, цінності, традиції, норми і правила поведінки, характерні для певного професійного середовища. Це дає підстави говорити про специфіку культури в різних професійних напрямках.

У зв'язку з цим особливо актуальним є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців соціальних працівників у ВНЗ. Проблема якості підготовки фахівців в напрямку соціальної роботи є однією з провідних в психолого-педагогічних дослідженнях провідних науковців, зайнятих безпосередньо підготовкою майбутніх фахівців. Потреба у вивченні цієї теми зумовлена не тільки підвищенням вимог щодо готовності майбутніх фахівців соціальних працівників до професійної діяльності, а й недостатньою теоретичною розробленістю проблеми, труднощами, з якими стикаються випускники в майбутній професійній діяльності.

На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, одним із основних механізмів забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців соціальних працівників є формування їх професійної культури в процесі навчання у ВНЗ. Звернення до проблеми формування професійної культури майбутніх соціальних працівників і виділення її поряд з актуальними напрямками теорії і практики соціальної освіти стало результатом усвідомлення специфіки соціальної роботи як виду професійної діяльності, покликаного

гармонізувати відносини в системі «суспільство-людина» та забезпечити гуманізацію життя людей.

Упродовж багатьох років становлення теорії і практики соціальної роботи розвивалася і проблема дослідження професійної культури майбутніх соціальних працівників. Аналіз теоретичних джерел показав, що феномен професійної культури майбутніх фахівців і проблема її формування вивчаються філософією, психологією та педагогікою.

У філософії питання становлення професійної культури майбутнього фахівця розглядаються у взаємозв'язку з формуванням його світоглядного, соціально-аксіологічного, логіко-гносеологічного потенціалу (Р. Бернс, М. С. Каган, В. Франкл, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух та ін.).

У педагогіці професійна культура майбутнього фахівця розглядається як передумова формування його професіоналізму (В. В. Краєвський); показник професійної готовності (І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластьонін, Є. М. Шиянов); способи сприйняття і досягнення загальнолюдських цілей і цінностей, що обумовлюють становлення особистості фахівця і характеризують його світогляд, рівень інтелекту, ставлення до навколишнього світу (М. В. Богуславський, В. В. Ігнатова, Г. І. Чіжакова).

Біля витоків дослідження проблеми професійної культури стояли О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс. У дослідженнях І. Ансоффа, Т. Пітерса, Р. Уотермана професійна культура аналізується в межах організаційно-управлінської діяльності.

У концепціях Ф. Тейлора і А. Фойл професійна культура виступає рівнем професіоналізму, а освіта, спеціальні пізнання, адміністраторські здатності, компетентність, інтелектуальні здібності є індикаторами професійної культури.

Розгляд професійної культури з точки зору комплексу соціальних ролей, які виконуються в системі суспільного виробництва, притаманне дослідженням Г. Мінцберга, Д. Маккена, Ч. Марджарісона.

Вивченню професійної культури майбутніх фахівців різних професійних напрямків присвячені праці А. О. Деркача, Є. О. Клімова, О. Г. Видри, П. С. Перепелиці, Н. І. Волошко, О. В. Проскури. Дослідженню професійної культури майбутніх фахівців в межах компетентнісного підходу присвячені наукові праці А. С. Белкіна, В. О. Болотова, І. О. Зимньої, Е. Ф. Зеєра, О. М. Новикова. Питання, пов'язані з особистісно-професійним розвитком соціальних працівників, висвітлюються в дослідженнях Є. І. Холостової, Г. П. Медведевої, Н. Б. Шмельової, А. Й. Капської, О. Г. Карпенко, І. Д. Зверєвої, І. І. Миговича, Т. В. Семигіної, А. М. Бойко, Н. В. Кабаченко, Н. Б. Бондаренко.



Відносно феномену професійної культури майбутніх соціальних працівників у науковій літературі можна знайти лише окремі фрагменти його вивчення. Поки що серед дослідників не існує однозначної та односпайної точки зору, щодо розуміння сутності та структури професійної культури майбутніх соціальних працівників, шляхів та засобів її формування в процесі навчання у ВНЗ, оскільки особливості феномену професійної культури майбутніх соціальних працівників, а також процес її формування на етапі вузівської підготовки достатньо мало досліджені. Сучасний стан розвитку даного наукового напрямку вимагає вирішення проблеми розробки концептуальних, теоретичних та методологічних підходів до визначення поняття «професійна культура» та з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці. Не зменшуючи ролі та значення цього дослідження для вищої професійної освіти, треба зазначити, що чимало теоретичних питань залишаються дискусійними, існують розбіжності у трактуванні поняття «професійна культура». Отже, нагальним є вивчення та обґрунтування професійної культури особистості майбутніх соціальних працівників в процесі навчання у ВНЗ в межах компетентнісного підходу.

Мета дослідження полягає у розкритті сучасних наукових підходів щодо вивчення професійної культури майбутніх соціальних працівників в процесі навчання у ВНЗ в межах компетентнісного підходу.

Завданнями даного дослідження є аналіз психолого-педагогічної літератури з розкриття сутності поняття «професійна культура», з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці, визначення особливостей формування професійної культури як якості особистості майбутнього соціального працівника в процесі навчання у ВНЗ в межах компетентнісного підходу.

У процесі розвитку різних професійних напрямків формуються й професійні норми, правила та вимоги по відношенню до представників певної професійної діяльності, які містять в собі необхідні знання, вміння, навички, компетентність, певні особистісні якості та норми відносин до різних складових конкретної сфери діяльності. Все це, на думку багатьох науковців, відбивається в змісті професійної культури. Професійна культура є складовою частиною культури суспільства. Виступаючи результатом фізичної й духовної діяльності людини, культура являє собою загальнолюдську цінність, будучи базою для розвитку особистості і суспільства. Не випадково, що саме культуру розглядають як спосіб ціннісного освоєння людиною дійсності. Залучення особистості до культури здійснюється через її орієнтацію в культурних цінностях та через їх привласнення [102, с. 111-112].

Незважаючи на великий інтерес до проблем культури, до теперішнього часу в психолого-педагогічній літературі ще й досі не склалося

загальновизнаного її визначення. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив виділити три основні підходи до дефініції «культура»:

- культура як форма вільної самореалізації особистості, її творчого потенціалу в сфері науки, мистецтва, освіти та професійної діяльності;
- культура як ціннісне ставлення до дійсності та до професійної діяльності, пов'язане з ідеалами і, перш за все, з компетентністю;
- культура як мистецтво, створене руками і розумом людини як штучний світ, відмінний від природи [273, с. 36].

Кожне з цих визначень відображає один з моментів існування культури як цілісного соціального феномену, і, певно, що має право на існування. Більш того, кожне з них доповнює інше і виражає різні аспекти ціннісного і творчого ставлення людини до зовнішнього світу. Культура при всьому різноманітті її зовнішнього прояву є, зокрема, певною внутрішньою єдністю сенсу, який в кінцевому результаті визначає характер поставленої мети й діяльності індивідів. Рівень розвитку культури суспільства визначає і зміст загальної та професійної освіти, будучи одночасно й основою професійної культури [318, с. 54-55].

Аналіз професійної культури пов'язаний з інтерпретацією поняття «професія». Професія як соціально-культурний феномен має складну структуру, до складу якої входять предмет, засоби і результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи і методики, зразки та ідеали.

У Великому енциклопедичному словнику О.М. Прохорова дається таке визначення: «Професія (від лат.professio) – це основний рід занять, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і що є зазвичай джерелом існування» [99, с. 371].

Відомий вчений в галузі психології праці Є.О. Клімов зазначає, що професію з точки зору соціального значення треба розглядати як форму визначення і обмеження активної, трудової сфери людей, що складається із сукупності цілей, засобів, способів, функцій і умов [133, с. 10].

Дослідник соціології праці Д.Ж. Маркович під професією розуміє спеціалізовану і інституціоналізовану діяльність соціального індивіда, що володіє набором необхідних теоретичних знань і практичних навичок, досвідом роботи, отриманих в результаті спеціальної підготовки [за 87, с. 303].

Професія як соціальний феномен розкривається в конкретній реальній діяльності майбутніх фахівців, що володіють необхідними способами і прийомами для успішного виконання професійних завдань, тобто досягнення поставлених цілей. Між професією і культурою існує тісна і постійна взаємодія, і одне без іншого існувати не може. В результаті з'єднання професії із

загальною культурою особистості народжується соціальний феномен під назвою «професійна культура».

Професійна культура майбутнього фахівця – показник його професіоналізму. Оволодіння будь-якою професією обумовлює соціальне самоствердження особистості, розкриття її власних сил і всебічний розвиток (фізичний, моральний, психічний). Критерієм і показником рівня розвитку професійної культури як соціального явища та системи цінностей є рівень взаємозв'язку моральності, цілісності, професіоналізму і соціальної зрілості [92, с. 85].

Особливо важливе значення професійна культура набуває при підготовці фахівців, професійна діяльність яких безпосередньо впливає на процеси соціалізації, особистісного становлення людей, на формування їх світогляду та суспільної свідомості. Одним з найважливіших освітніх напрямків є соціальна освіта, спрямована на підготовку майбутніх соціальних працівників. Соціальна робота має в своїй основі потужний ціннісний фундамент. Протягом всієї історії становлення і розвитку цієї професії обговорюються проблеми визначення сутності соціальної роботи, її місії, природи цінностей, якими повинні керуватися майбутні соціальні працівники, їх пріоритети в майбутній професії (працювати з причинами багатьох соціальних проблем потенційних і актуальних клієнтів або ж, допомагаючи конкретному клієнтові, працювати з наслідками цих соціальних проблем) [30, с. 45].

Специфіка соціальної роботи як професії типу «людина-людина» передбачає наявність певних особистісних і професійних якостей у майбутнього соціального працівника, при чому професійна культура є своєрідним стрижнем, адже «найважливішою умовою ефективності соціальної роботи є дотримання особистісно-гуманістичної ангажованості її змісту, цілей і засобів» [30, с. 66-67].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що наразі по-різному визначають сутність професійної культури майбутнього фахівця. В Енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя визначено, що професійна культура містить сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично, регулюють процес, діяльність людини. Основу професійної культури складають знання та цінності, вироблені конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності (за О. М. Донцем, Ю. Д. Мішиним, О. В. Шабаліним) [101, с. 724]. Поняття «професійна культура» отримало широке розповсюдження у вітчизняній педагогіці у 80-х роках ХХ ст. і лише тільки починає своє самостійне життя в ужитку теоретичного і прикладного знання. Дослідниця Ю.К. Чернова пропонує розглядати професійну культуру як аспект системно-діяльнісний, вияв системно-соціальної якості людини, її інтегральну характеристику. На

думку дослідниці, особа завжди є єдністю «системи культури» і «системи діяльності». Останнє означає, що, аналізуючи систему діяльності особистості, ми опосередковано розкриваємо і систему її культури. Адже будь-яка діяльність породжує свій образ культури, тому є реальним заміщенням категорії діяльності категорією професійної культури [318, с. 57]. Звернемо увагу на те, що багато науковців приділяють велику увагу взаємозв'язку загальної та професійної культури, визначаючи останню невід'ємною частиною загальної культури. У науковому світі вважається, що вперше поняття «професійна культура» для наукового застосування запропонував і дав визначення І.Ф. Ісаєв: «Професійна культура – спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій» [121, с. 34]. Систему формування професійної культури дослідник розглядає в єдності взаємодіючих структурних і функціональних компонентів. Розглядаючи професійну культуру як систему, науковець підкреслює, що це явище є системним утворенням. Професійна культура містить соціокультурний, інтелектуальний, моральний потенціал майбутнього фахівця [121, с. 38].

У психолого-педагогічній літературі існують різні точки зору щодо визначення поняття «професійна культура». Так, А.В. Мудрик визначає професійну культуру як сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, притаманних певному виду праці, це – сукупність норм, правил і моделей поведінки людей в умовах виконання певної специфічної діяльності [273, с. 34].

Б. С. Єрасов розглядає професійну культуру як сукупність норм, правил і моделей поведінки людей – відносно замкнена система, пов'язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці. У ній, як і в будь-якій іншій галузі культури, «діють два напрямки – консервативний, звернений до минулого, і який підтримує з ним спадкоємний зв'язок, і творчий, звернений до майбутнього, що творить нові цінності» [102, с.7]. Професійна культура – це соціальний конструкт, який не може складатися сам собою по собі і повинен систематично, ефективно і надійно підтримуватись і розвиватись професійним співтовариством в різних умовах.

В. М. Гріньова розглядає професійну культуру як певну ступінь оволодіння професією, тобто певними способами і прийомами вирішення професійних задач на основі сформованої культури особистості [81, с. 54].

На думку А. Й. Капської, професійна культура крім необхідних знань, умінь та навичок містить в собі певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності. Крім того, вчена виділяє ще й такі

компоненти професійної культури майбутнього фахівця соціальної сфери, як ціннісний (аксіологічний), технологічний й особистісно-творчий [129, с.4-16].

Н. Б. Крилова називає професійною культурою систему професійних і ділових якостей майбутнього фахівця, які реалізуються у його трудовій діяльності. Дослідниця вважає професійну культуру складовою культури спеціаліста, останню ж розглядає як «ступінь сформованості ціннісних, соціально значимих характеристик його активності, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності» [149, с. 16], фактично ототожнюючи її з професіоналізмом. З точки зору науковця, вимоги до рівня професійної культури фахівця починаються з вимог до рівня його спеціальних знань та умінь. При цьому особлива увага приділяється таким характерним особливостям його розвитку, як збільшення обсягу фундаментальних знань та умінь, а також вдосконалення їх структури, що збагачує особистісний зміст та розширює функції фахівця. Вчена виокремлює два рівні сформованості професійної культури: початковий і високий. Початковий (інформаційний) – недостатньо високий ступінь сформованості професійних знань, умінь і здібностей майбутнього фахівця; високий – рівень майстерності, який полягає у високому ступені творчої самовіддачі спеціаліста, широкому кругозорі, великому обсязі спеціальних знань, умінь, інтересів, творчому розумінні проблемних ситуацій, розвинутих продуктивних здібностях. Отже, початковий рівень виступає на рівні професійної грамотності, високий – на рівні професійної майстерності, яка характеризує цілісний стан професійної культури. Що стосується високого рівня сформованості професійної культури, науковець визначає за допомогою двох характеристик: загальних і спеціальних. Загальна професійна культура фахівця будь-якого професійного напрямку складається в єдності переконаності в соціальній значущості праці і своєї професії, працьовитості й працездатності, заповзятливості, енергійності й ініціативності, готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виниклі професійні задачі, готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей, в розширенні професійного досвіду. Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю містить такі їх якості, які значно розрізняються в межах одного профілю. Відображенню цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм [149, с. 28]. Аналогічними є погляди Т. Л. Щеголевої, яка визначає професійну культуру як «рівень оволодіння певною галуззю професійних знань або відповідної діяльності» [за 179 с. 5].

Л. Н. Коган поняття «професійна культура» співвідносить з поняттям «професійна зрілість», яка неможлива без глибоких знань, умінь, досвіду в певній професійній діяльності. Зв'язок і єдність професійної зрілості,

професійної етики, естетики, громадянської й етичної вихованості дослідник називає професійною культурою особистості [53, с. 5].

Професійну культуру з позицій механізму соціалізації особистості розглядає С. Я. Батишев, який вважає, що вона характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці. Науковець визначає професійну культуру як характеристику рівня компетентності майбутнього фахівця і ставлення його до праці і до себе як до суб'єкта праці, виділяючи два блоки в структурі професійної культури: 1) професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність); 2) соціально-етичний (цілісне ставлення до праці, етично-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, засобів, результатів й учасників праці) [30, с. 33]. Ця точка зору також простежується в роботах В.Л. Беніна, який вважає професійну культуру мірою і способом формування і реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності [30, с. 49].

У дослідженні вченої І.П. Клемантович професійна культура майбутнього фахівця соціальної сфери характеризується як сукупність загальної культури особистості в поєднанні з її інтегрованими фундаментальними знаннями, узагальненими вміннями, а також особистісними і професійно значущими якостями [за 130, с. 33].

О.М. Меркулова під професійною культурою майбутнього фахівця соціальної роботи розуміє новоутворення особистості, що визначається автором як «спосіб перетворення знань, умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності, здібностей особистості через засвоєні загальні і професійні цінності, створену технологію та способи творчої практичної діяльності, необхідні для реалізації соціально-педагогічних завдань по соціалізації дитини» [за 179, с. 72].

У своєму дослідженні О. В. Клімкіна зазначає, що умовою і передумовою ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця, своєрідним показником його професійної майстерності виступає професійно-мовна культура. Саме мова, на думку автора, відображає культуру особистості і є засобом формування і прояву професійної культури [за 129, с. 33].

За В. О. Болотовим та В. В. Серіковим, професійна культура виступає як узагальнений досвід життєдіяльності в професії, а компетентність майбутнього фахівця – проекція цього досвіду на певну сферу. Особливість професійної культури майбутнього фахівця полягає в тому, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто за наявності ціннісно-сенсового ставлення, глибокої особистісної зацікавленості в певному напрямку професійної діяльності [41, с. 8-9]. Професійна культура в цьому сенсі виступає як компетентність, як спосіб поведінки, спосіб життя майбутнього фахівця, в якому інтегруються його пізнавальні і творчо-перетворюючі здатності. У самій

сутності професійної культури закладений потенціал професійного саморозвитку, професійної кар'єри, що і відповідає природі освіти протягом усього життя та подальшому підвищенню професійної кваліфікації. Крім того, на думку І. О. Зимньої, до складу професійної культури потрібно включити п'ять найбільших структурних одиниць, серед яких: професійно-діяльнісний тезаурус або доктринальне ядро знань; вміння виділяти професійну ситуацію з різноманіття інших; розуміння і осмислення сутності і цінності одержуваних знань (філософія професійної діяльності); вміння застосовувати всю номенклатуру засобів і методів професійної діяльності; готовність до саморозвитку та самовдосконалення (рефлексивні вміння) [87, с. 127].

У якості системоутворюючого в процесі розробки концепції формування професійної культури майбутнього фахівця в освітньому середовищі ВНЗ виступає компетентнісний підхід, оскільки саме компетентність є головним показником професіоналізму, здатності та готовності до здійснення професійної діяльності. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміну «компетентність» означає зрушення від академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ, що пояснюється трансформацією системи вищої освіти в напрямку адаптації до праці та до освіти протягом життя [53, с. 20]. Це дозволяє розглядати професійну культуру в якості системного явища при аналізі якості підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ, а освітній процес як поетапне ускладнення цілей, змісту, методів, форм, результатів створеного культурним середовищем ВНЗ. Компетентнісний підхід дозволяє здійснити відбір змісту вищої професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі [115, с. 124]. В якості базового початку інтеграції в організованому процесі виступають певна сфера діяльності, професійна функція, особливий розділ освітньої програми, фрагмент навчального матеріалу, в якому на основі органічного поєднання різних компонентів, що мають соціокультурну прерогативу, створюється принципово нова його версія, де зміст освіти і соціально значуща діяльність виступають як узагальнена культура (цілісний образ високоефективної професійної діяльності, що містить її гуманітарні цінності, систему понять і способів вирішення типових для певної професійної сфери завдань, варіювання способів виконання в залежності від ситуації, «поле прояву індивідуальності» майбутнього фахівця). Підкреслимо, що орієнтація на компетентнісний підхід дозволяє сформувати у студентів професійну мобільність і критичність мислення; системність знань і способів оволодіння ними в процесі діяльності; регуляцію розумових процесів; вміння орієнтуватися у зростаючому потоці наукової і

спеціальної інформації; здатність до індивідуального творчого підходу при самостійному вирішенні завдань наукового та професійного характеру, позицію справжнього суб'єкта майбутньої професії. Структурним елементом професійної культури виступає індивідуальний стиль навчальної та професійної діяльності як продукт саморозвитку майбутнього фахівця [30, с. 3].

Формування професійної культури в психолого-педагогічній літературі, розглядається не тільки як результат професійної освіти, а й як засіб розвитку особистості майбутнього фахівця. Професійна культура в процесі професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця виконує адаптаційну (приспосовування до професійного середовища), гностичну (систематизація професійних знань, норм, цінностей, усвідомлення себе суб'єктом цієї діяльності), інформативну (передача професійного досвіду) і регулятивну (система норм, правил, вимог, що пред'являються до фахівця) функції [81, с. 75-76]. Крім того, професійна культура виражається ще і в збереженні і трансляції майбутнім фахівцям – соціальним працівникам професійних цінностей, що є базою розвитку та вдосконалення професійної діяльності. Орієнтація студентів на професійно-пізнавальні цінності здійснюється в педагогічному процесі ВНЗ на основі вивчення системи предметів і видів практичної діяльності, що мають професійну спрямованість. Важливу роль в процесі формування професійної культури студентів – майбутніх соціальних працівників грають і сформовані традиції та їх відповідність установленим нормам професійної діяльності.

Ф.М. Щербак у формуванні професійної культури акцентує увагу на єдності професійного та соціально-морального аспектів у прояві культури особистості. Дослідник визначає три фактори, які зводять професійну культуру до майстерності, кваліфікації та спеціальних знань й умінь:

- наявність стійкої системи організації діяльності, яка забезпечує отримання якісних результатів діяльності;
- соціальна та особиста значущість результатів професійної діяльності, які не зводяться тільки до економічних показників;
- цілісний прояв особистості у праці [за 273, с. 64].

Першочергове значення для формування професійної культури має мотивація саморозвитку та особистісного зростання майбутнього фахівця соціального працівника. Як зазначає видатний вчений А. О. Деркач, «особистість має оволодіти здатністю до проектування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації» [92, с. 575]. Підвищення рівня професійної культури розглядається як результат удосконалення творчого й особистісного потенціалу фахівця.

На думку Н.Ю. Борейко, в процесі формування професійної культури майбутній бакалавр соціальної роботи актуалізує лише ті цінності, які



набувають для нього життєвий і професійно необхідний сенс. На цій основі в його свідомості формується образ культурної особистості майбутнього професіонала як сукупність цілей, ідей, установок, які коригують індивідуальний досвід культурної практики і пов'язані з ними переживання, переконання, зв'язки і відносини. Асимілюючи і перетворюючи суспільно необхідні і соціально-групові цінності, студент будує власну систему цінностей і виробляє особистісно-професійну концепцію сенсу професійної діяльності [за 121, с. 134].

У структурі професійної культури майбутнього фахівця соціального працівника прийнято виділяти три складові:

1) професійно важливі якості, до яких відносять: орієнтацію на взаємодію з людьми, інтерес до роботи з людьми, оптимізм, емоційну стійкість, підвищену працездатність;

2) особистісні якості: доброта, альтруїзм, почуття власної гідності, толерантність, високий рівень емоційних і вольових характеристик, самоконтроль, самооцінка, самокритичність, самоаналіз;

3) професійні знання та вміння: нормативно-правової бази майбутньої професійної діяльності, теорії та історії соціальної роботи; методик і технологій соціальної діяльності з різними категоріями клієнтів, аналітичні та комунікативні вміння [273, с. 25-27].

Вочевидь, в основі професійної культури лежать змістовні характеристики тієї або іншої професії. Специфіка професії типу «людина – людина» вимагає наявності певних особистісних і професійних якостей у спеціаліста цієї сфери. Дослідники констатують той факт, що формування професійної культури пов'язується з відповідною діяльністю, а рівень її сформованості позначає ступінь готовності індивіда до цієї діяльності [318, с. 127].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що в структурі професійної культури виділяється ціннісний аспект шляхом відбору професійних цінностей, які виступають в якості основи нормативного регулювання соціальної діяльності. Виділення і відбір цінностей здійснюється на основі аналізу специфічних особливостей і характеристик соціальної діяльності. Будучи одним з критеріїв рівня сформованості професійної культури, ціннісний компонент містить в собі такі показники, як «усвідомлення цілей і завдань соціальної діяльності, визнання цінностей професії, усвідомленість соціальної значущості праці» [92, с. 164]. Формування професійної культури майбутнього соціального працівника у ВНЗ передбачає реалізацію функції засвоєння фахових знань, умінь й навичок, які є основою для здійснення майбутньої професійної діяльності, одночасно із формуванням у них загальнолюдських якостей.

Таким чином, проведене нами дослідження показало, що поняттю «професійна культура» бракує усталеності, оскільки на сьогоднішній день відсутня однозначна та одностайна точка зору щодо висвітлення та обґрунтування його сутності. Здійснений аналіз сучасних науково-теоретичних поглядів щодо сутності поняття професійної культури майбутнього соціального працівника дає підставу визначити професійну культуру як цілісне особистісне утворення, сутністю якого є сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, пов'язаних з певним професійним напрямком, а також професійно-етичних якостей, що відповідають вимогам до майбутніх соціальних працівників, і є передумовою їх ефективної професійної діяльності та метою безперервного та систематичного професійного самовдосконалення. Основою професійної культури майбутнього соціального працівника виступають загальнолюдські та професійні цінності, сукупність професійних знань та вмінь, особистісні якості.

Високий рівень сформованості професійної культури майбутнього соціального працівника залежить від реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі ВНЗ, що відкриває перспективи нової якості професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, їх індивідуальності та творчого потенціалу, суб'єктної сутності, неповторності і гармонійності особистості випускника ВНЗ. Ступінь розвитку особистості студента ВНЗ характеризується значною мірою рівнем сформованості у нього професійної культури, яка відображає суб'єктивну підготовленість і готовність майбутнього фахівця до вирішення професійних завдань та до продуктивної предметної діяльності.

Обраний напрям дослідження має своє продовження у вивченні педагогічних умов формування професійної культури та розробці на загальнодержавному рівні концепції формування професійної культури майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

## **Розділ 2.**

# **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПЕДАГОГА, ПЕДАГОГІЧНОГО ПСИХОЛОГА**

### **2.1. Історичні витoki професійної культури педагога і педагогічного психолога**

Основи як професійної, так і загальної культури закладаються всебічною підготовкою фахівця, яка містить: фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку; широку гуманітарну підготовку; теоретичну й практичну підготовку з профільних дисциплін; творчу підготовку за фахом; підготовку в галузі науково-дослідної й дослідно-конструкторської роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності. Зазначені головні напрями підготовки містять ряд взаємозалежних, більш часткових за змістом форм підготовки: історичну, економічну, математичну, соціологічну, соціально-психологічну, педагогічну, управлінську, правову, екологічну та ін. Їх обсяг і зміст орієнтовані на спеціальність і співвідносяться з потребами кожної конкретної галузі у суспільстві (див. докладніше: [232], Сабатовська [251]).

Якщо професійно-педагогічна культура передбачає фундаментальну гуманітарну історичну підготовку, то чому кращий досвід народної трудової педагогіки А.С. Макаренка зберігається в Україні переважно в його музеях? Чому світовий бестселер «Педагогічна поема» вилучено з усіх українських шкільних програм із літератури? Чому автентична версія повного тексту цього твору (без купюр сталінської цензури), яка потовщала в півтори рази (!), видана за кордоном й досі не перекладена українською мовою?

Чому найкраща в світі школа імені О.А. Захаренка – лідер із використання потенціалу трудової педагогіки А.С. Макаренка (яка знаходиться за адресою: село Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, його можна знайти в 70-ти кілометрах від Черкас, якщо рухатися у бік Києва) – й досі не стала ні українською, ні світовою Меккою / Ієрусалимом? Про неї написано багато статей і декілька книг. Автор першої – «Школа над Россю» [111] – директор школи Олександр Антонович Захаренко (у співавторстві), який очолював її більше 30 років і помер, не доживши до 65-ліття. Друга – («Лелеки над Сахнівкою») належить перу письменника К. К. Світличного [261]. Все видано мізерними тиражами, і адреса кращої школи залишається загадкою навіть для більшості освітян України.

*Чим же вона хороша, краща школа?* Наближаючись до неї, спочатку потрапляємо в прекрасний дендропарк із безліччю скульптур із різних

матеріалів. Вражаючий меморіальний комплекс, присвячений жертвам Голодомору 1932-1933 років, виконаний з дерева. Все зроблено руками жителів хутора, дітей, що вчаться або випускників школи, розкиданих по всьому світу, і передано ними в дар школі.

Прикрасою дендропарка є кільце діаметром 15-20 метрів із туй висотою з триповерховий будинок. У літню жару німічні селяни похилого віку рятуються на лавках, дбайливо розставлених по периметру цього оазису, який розташований біля правого крила старого корпусу школи. Перед школою фонтан, що вмикається автоматично від веселого шуму-гамору вечірніх заходів.

#### *Випадки з життя.*

- Вечір, від'їжджаємо від школи селом. Мимо клубу з оголошеними танцями йде молодь у напрямку до... школи. Питаємо: «Куди ви йдете?». Хлопці з дівчатами відповідають: «На танці у... школу!» (Адже в клубі можна і випити, і закурити – без нагляду педагогів, але молодь обирає школу!).

- Очолити школу, молодий директор-фізик Олександр Захаренко пішов по селу для знайомства з людьми. Серед питань, із якими він звертався до родичів своїх учнів, було таке: «Якою б ви хотіли бачити нашу школу?».

Одна заклопотана матір на недоречне питання «зеленого» директора, що прийшов невчасно, відповіла так: «Хочу щоб мої внуки (на те, що директорів вдасться що-небудь зробити для її дітей, вона видно не сподівалася) вчилися в школі, кращій, ніж школи... Ленінграду (Санкт-Петербургу), Києва або Берліна (матуся ввічливо посилала директора «подалі й надовго», за типом відомої казочки: «Піди туди, не знаю куди, принеси те (кращу школу?), не знаю що!»).

Але найцікавіше полягає в тому, що молодий директор виконав це, здавалося б, нездійсненне побажання розсердженої селянки, і по своїй смерті залишив школу, кращу не тільки за три вказаних вище, але й інших столиць.

Проте повернемося до нашої екскурсії територією школи. Окремо (через дорогу) височіє триповерховий корпус початкової школи, де вчаться 6-літки та інші молодші класи, які мають окрім навчальних кімнат ще й їдальні, спальні, «бурюкальні», умивальні та ін. необхідне для життя, не виходячи з корпусу (і поверху).

При навчальному закладі функціонують слюсарні, столярні майстерні, теплиці, поля, які бере в оренду школа, стадіон із лавками для глядачів, два 25-метрові басейни (зимовий і літній), парк атракціонів, якому можуть позаздрити космонавти, – спортивно-оздоровча гордість школи. Гордість гуманітаріїв – двоповерховий корпус шкільного музею. Гордість астрономів – планетарій і обсерваторія при школі. Як бачимо, матеріальна база Сахнівської школи може вразити увагу. Які ж причини появи цієї педагогічної Мекки, педагогічного Єрусалиму на глобусі?

Найпростіше пояснення – геніальність. Мовляв, геніальний Макаренко придумав поєднання навчання з виробничою працею і апробував на безпритульниках, а геніальний Захаренко придумав поєднання навчання з будівельною працею і апробував на сільських дітях із батьками, дідусями і бабусями. Але це пояснення – для... ледаща. Адже геніїв не можна повторити, бо ми не генії, ось і не будемо (!?).

Геніальність Макаренка і Захаренка не в тому, що вони вигадали трудову педагогіку (адже це – прадавня, національна, сімейна педагогіка всіх нормальних народів миру), а в тому, що вони її не проігнорували, як, на жаль, робить більшість наших шкіл.

У Росії та Україні блискучі приклади поєднання навчання з продуктивною працею показали С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, О. А. Захаренко, М. К. Андрієвський, І. П. Волков [67], І. Г. Ткаченко, А. П. Самодрін [259], І. А. Зязюн та ін. У далекому зарубіжжі – німецький педагог Р. Вінекен, представники і послідовники Вальдорфської школи, данський педагог Ганс Кофод, який отримав незаперечне підтвердження успішності макаренківської педагогіки і на дорослому контингентові вихованців [186].

В умовах розвиненого соціалізму Захаренко не зміг піднятися до рівня школи-господарства А.С. Макаренка з госпрозрахунковою оплатою за працю. Але працю якимось чином треба було рятувати в школі, і він звертається до народного методу зведення житла для погорільців – «толоки» (при соціалізмі це називалося – комуністичний суботник, при капіталізмі – волонтерська праця). Захаренко не чекав, коли школа згорить, а оголошував толоку мало не щодня – у вільний від навчання і роботи час. Адже з результатами праці можна вдіяти трояким чином: продавати за гроші (монетаризм), обмінювати (бартер) і дарувати (праця-турбота). Толока припускає якраз третій вид винагороди – за «спасибі».

Тому побажання сердитих батьків утілили в життя і побудували кращу в світі школу... самі батьки разом із іншими батьками, вчителями і старшокласниками села. І нічого в цьому надгеніального немає. Адже всі вчителі наших шкіл стають «геніальними» один день на рік, який називається «ремонт класної кімнати». Просто Захаренко множив це на 360.

Залишається відкритим питання: «Чому в більшості шкіл батьків не збереш на четвертні батьківські збори, а у Захаренка добровільно, без зарплатні батьки готові працювати мало не щодня (а коли заливали бетоном чаші басейнів, то несли вахту цілодобово!)»?

Даний підрозділ колективної монографії ставить три мети підвищення професійної культури педагогів і педагогічних психологів:

1) показати потужні можливості трудової педагогіки А.С. Макаренка на сучасному етапі, коли його педагогічну естафету підхопила школа імені О.А. Захаренка;

2) показати гуманність педагогіки А.С. Макаренка на основі порівняльного аналізу її принципів із принципами видатного педагога-гуманіста Я. Корчака;

3) показати реалізацію педагогіки А.С. Макаренка у вищій школі на прикладі досвіду академіка І.А. Зязюна.

**Секрет успіху – три таємниці педагогіки А.С. Макаренка, або Чим наша педагогіка відрізняється від макаренківської?** Ставлення до фігури Макаренка і до його педагогіки [168-170] в Україні – різне. Але, судячи по масовій педагогічній свідомості, на жаль, швидше негативне, чим позитивне. По-перше, А.С. Макаренко втрачений як письменник. Світовий бестселер «Педагогічна поема» виключений з усіх курсів літератури в школі.

По-друге, його педагогіка або виключається з історії української педагогіки, або признається частково (відновлено, наприклад, не медаль, а знак «Антон Макаренко»), або начебто і визнається, але майже нічого не робиться на практиці.

*Випадок із життя.* Автору пощастило кілька років тому бути присутнім на безпрецедентному семінарі, коли за круглим столом збиралися три «товариства»: товариство Ващенка на чолі з А.Г. Погрібним, товариство Макаренка на чолі з тодішнім його президентом Г. Хіллігом (Марбург, Німеччина) і товариство Сухомлинського на чолі з його дочкою О. Сухомлинською, яка в АПН України відповідає за все виховання в країні.

Виступ першого учасника можна назвати «плачем Погрібного». Він поскаржився на те, що Макаренка знають всі вчителі, Сухомлинського – половина, а Ващенка – майже ніхто (що і не дивно, додамо ми: під час II світової війни емігрував до Мюнхена, був заборонений в СРСР). Автор заспокоїв колегу таким питанням: «Назвуть Макаренко, можливо, багато, а чи можете ви назвати школу, де працює його педагогіка»? Відповіді не надійшло. Хоча колишній заст. міністра освіти повинен був би назвати хоча би школу Захаренка в Сахнівці.

...Коли вірменському радіо поставили питання: «Чим наша педагогіка відрізняється від макаренківської?», то отримали відповідь: «Макаренко з «шпани» виховував людей, а ми з дітей дуже часто виховуємо «шпану». Світовою громадськістю не визнано два рекорди Гіннеса, що належать Макаренку: по-перше, безрецидивність його перевиховання; по-друге, двотомник директора Крюківського музею-садиби Макаренка Г. Лисенка «Долі

вихованців Макаренка», де цей рекорд, встановлений 3000-м колективом колоністів та комунарів, зафіксований.

Досвід автора більш ніж 20-річного інтересу до педагогіки Макаренка [186], зустрічі з його вихованцями і макаренкознавцями СРСР, Європи, США і Японії дозволили зробити узагальнення, що були сформульовані як «три таємниці педагогіки Макаренка». Саме вони, перш за все, на погляд автора, забезпечили успіх його навчально-виховних установ тоді й сучасних (школи Захаренка, Полтавського педагогічного інституту Зязюна) – сьогодні, осоромивши тих, хто вважає досвід Макаренка придатним тільки для дітей без батьків.

*Таємниця 1: Все краще – дітям.* Цю відому всім банальність великі педагоги зрозуміли не споживацькі (кращі цукерки – дітям, кращі іграшки – дітям, кращі одяжі – дітям), а зробили два істотні доповнення:

– кращі види праці – дітям;

– кращі види спілкування з кращими людьми «околотку» і світу – дітям.

Судячи з літератури міжнародних захисників дитинства, весь світ бореться з працею дітей. Але світ, одночасно, і не проти трудової педагогіки Макаренка. Де ж істина? А вона в тому, що в назвах книг такого роду часто економлять фарбу на словосполученні – «найшкідливіших». Якщо розставити всі крапки над «і», то світ бореться не з працею дітей, а з «найшкідливішими її видами» (відлученням від школи, перевантаженням, дитячою проституцією, недоплатою за роботу і тому подібне).

Не перераховуватимемо всіх ремесел і видів сільської праці в макаренківській колонії імені М. Горького під Полтавою, не нагадуватимемо про виробництво електросвердлилок або фотоапаратів у Харкові, зупинимось на прикладах Сахнівки.

Найяскравішим борцем проти «трудового насильства над людьми» з боку Захаренка виступила вчителька астрономії. Її листи-скарги перевіряли найавторитетніші комісії, аж до ЦК КПУ.

Врятуватися Захаренкові вдалося тільки завдяки тому, що він: а) працею-толокою не зірвав жодного уроку астрономії (як, втім, і з інших предметів); б) ніколи особисто не просив учительку працювати на будівництві. На питання комісії, чому ж вона виходить на толочну роботу, відповідь була такою: «Так всі ж виходять, ось і я – теж». За такої відповіді підстав для зняття директора з посади комісії не знаходили. Найцікавіше трапилося, коли методом толоки побудували обсерваторію і планетарій. Вчителька астрономії заповідала Захаренка, толоку і перестала скаржитися.

На питання: «Де бралися матеріали, обладнання?», – відповімо прикладом про телескоп. Якось у газеті «Правда України» вийшла велика стаття про

успіхи Кримської обсерваторії, де встановили новий телескоп. Була там і ложка дьогтю – фраза: «А старий телескоп валяється під баштою й іржавіє». Статтю прочитали багато директорів шкіл і вчителів астрономії України, але тільки у Захаренка народилася авантюрна думка звернутися в обласне управління освіти і попросити лист, адресований директорові Кримської обсерваторії, з пропозицією передати старий телескоп із балансу кримської науки на баланс черкаської освіти, що і було зроблено. Тут доречно нагадати не про геніальність Захаренка, а про дві народні мудрості («Не проходите мимо того, що погано лежить»; «Хто хоче щось зробити – шукає компаньйонів, способи і засоби; хто не хоче нічого робити, легко знайде купу причин для байдикування»).

І останнє про працю в Сахнівці: за 30 років – жодної травми! Справа не закінчується тяжкою і брудною будівельною роботою. Коли об'єкт здано, його треба обладнати. Устаткування (телескоп, система планетарію, експозиція музею, наприклад) треба експлуатувати, займатися ремонтом, а це вже – сучасні тонкі технології.

*Краще спілкування* – контакти з кращими людьми села, району, області, країни, світу. Пригадаємо, як колоністи Макаренка списалися з М. Горьким і долистувалися до того, що той прибув із особистим візитом. Чи мало це виховне значення? Колосальне!

На всі керівні посади, пов'язані з роботою і дітьми, обидва педагоги прагнули ставити кращих людей, кращих фахівців. Те ж стосувалося і кола неформального спілкування, гурткової роботи і тому подібне. Кращі лідери забезпечували успіх справи, а успіх («мажор») надихав дітей із поганим минулим – ми не гірші за інших!

І останнє риторичне питання: «Чому Макаренко випускав у життя юну людину з чотирма документами (атестат, трудова книжка, кваліфікаційна книжка, ощадна книжка зі стартовим капіталом), а ми жаліємо кращим випускникам гімназичних або ліцейських, наприклад, математичних класів дати окрім атестата кваліфікацію оператора ЕОМ»? Невже дармоїдство і безробіття стають виховними ідеалами?

*Таємниця 2: Якомога більше пошани до людини (дитини), якомога більше вимогливості до неї.* Міняти місцями зміст цієї біблейської істини не радив сам Макаренко. Ми вже задавалися питанням, чому батьки не дуже охоче відвідують навіть батьківські збори, а в Сахнівці – готові щодня працювати на школу у вільний час, якого, до речі, ні у кого немає?

Саме тому, що Захаренко реалізує тезу про «пошану до кожної людини» в кожному шкільному (класному, вчительському) заході. Захід просто не планується, якщо в ньому не продуманий прояв пошани до людей села (або як глядачів, або як учасників цього заходу).



### *Випадки із життя.*

- Всі уроки оголошені відкритими для батьків, дідусів і бабусь.
- Як виник шкільний музей? Приїхала комісія приймати кабінет історії.

Прийняла, але з одним критичним зауваженням: «Доробити музейний куточок кабінету». Звичайний вчитель попросив би принести декілька експонатів і куточок був би зроблений. Але реалізація принципу «пошани до кожної сім'ї» привела до того, що звернулися до всіх учнів, які нанесли стільки реліквій, що і в кабінет не вміщалися. Тобто двоповерховий музей виник не для показухи перед начальством, а з поваги до жителів сіла.

Автора потряс епізод із життя селян, коли в робочий день біля школи підслухав розмову між двома групами жителів: одна – в парадній, а інша – в робочій одежі.

- Здрастуйте.

- Добридень.

- Чого такі святкові в робочий день?

- Відпросилися з роботи, перевдягнулися з нагоди приїзду родичів і йдемо до шкільного музею вклонитися сімейним реліквіям.

Селяни розійшлися, а я подумав: «Не було б таємниці-2 Макаренка, не було б школи-толоки Захаренка, не було б шкільного музею. А що було б? Приїхали б родичі, дістали б із погребу самогонку і до часу візиту в неіснуючий музей горланили б серед робочого дня пісні (в кращому разі) або вже викликали б дільничного стражу порядку (у гіршому).

Із музеєм пов'язаний ще один епізод, що вразив автора. Захаренка викликали несподівано до телефону, і він попросив провести екскурсію по музею п'ятикласницю, що пробігала поруч. Дівчинка мала вільний час і погодилася приділити нам 30-40 хвилин. Вона, як справжній екскурсовод, із знанням справи блискуче справилася зі своїм завданням (ось вам і профілізація і профорієнтація!).

- Влітку в річці Рось тонуть двоє дітей не під юрисдикцією школи (тому директора не зняли з роботи). У вересні Захаренко збирає різновіковий загін ради школи і ставить питання: «Що потрібно зробити, щоб всі діти уміли плавати і знали, як поводитися на воді?».

Будувати басейн. Було побудовано 2 – літній і зимовий. І знову звертаю увагу на співвідношення мотивів: на першому місці – турбота про життя дітей, на другому – спортивні досягнення.

...Перед смертю О.А. Захаренко встиг підготувати до видання чотиритомник, в якому були простежені родоводи (генеалогічні дерева) 30 поколінь випускників школи! І не випадково за цю пошану до людей головний редактор київського журналу «Педагогіка толерантності»

Ярослав Береговий одну із статей про Олександра Захаренка назвав так – «Директор Сахнівки» [31].

*Таємниця 3: різновікові загони.* По бідності ми ввели в шкільних класах вікову сегрегацію: 25-30 однолітків намагаються навчитися під керівництвом вчителів, які знаходяться на досить віддалених вікових дистанціях від дітей. Чи варто дивуватися, що в боротьбі за душу дитини різновікові вуличні угруповання часто перемагають сегреговані за віком класні колективи?

Макаренко широко використовує різновікові об'єднання дітей у різних видах діяльності: від різновікових тимчасових загонів до дружби старших із молодшими. Толочна праця у Захаренка за визначенням – різновікова. Макаренківський принцип самоврядування єдиного різновікового колективу (на відміну від ізоляціоністського дитячого, учнівського, студентського самоврядування) в школі Захаренка використовується не тільки у виховній роботі. Під керівництвом відомого російського педагога Л. І. Новікової [198; 199] цей принцип був розповсюджений і на навчально-дидактичний процес школи. Так, наприклад, учений-дослідник Новікова і новатор-практик Захаренко зробили замах на святу-святих монополію вчителя – оцінку успішності і демонополізували її, демократично залучивши до цього таїнства оцінювання не тільки колективи класів, школи, сім'ї, але і в цілому – села! (Нехай вибачають ті, хто намагається зробити з центрів незалежного тестування монополістів на істину в оцінюванні. Автор не проти центрів, а лише проти їх претензій на монополію).

Четвертний табель учня був поділений на два розділи. Перший – це список предметів, що вивчаються, проти яких до графі оцінок вчителя додалося три нових. По кожному предмету учневі виставляв оцінки такий різновіковий колектив: вчитель (У), клас (К), він сам (Я) (самооцінка); у четвертій графі виводилася узагальнена підсумкова оцінка (для звітності). Цікаві колізії виникають у разі таких комбінацій: У-3, К-5, Я-5 (помста вчителя за що-небудь за допомогою оцінки, що неприпустимо); У-5, К-3, Я-5 (помста учнів однокласникові – феномен «Опудала» або необ'єктивне благовоління вчителя, який невинувато завищує оцінку улюбленцеві, що також неприпустимо) і тому подібне.

Але найцікавіше знаходимо в другому розділі, який присвячений бідолашній поведінці. Бідолашній тому, що оцінки і з поведінки, і зі старанності зникають із табелів українських школярів. Відбувається це не тому, що немає проблем із поведінкою, а внаслідок ухиляння школи від виховання (мовляв, нехай виховують сім'я, масмедіа, вулиця, поліція, а нам і за навчання недоплачують). У Сахнівській школі – навпаки, поведінка не тільки не

виключена з табеля, а розширилася до цілої сторінки. Конкретні види поведінки групуються в три підрозділи:

- види поведінки в школі (оцінюються класним керівником, однокласниками, самим вихованцем);

- види поведінки вдома (оцінюються батьками, класним керівником і самою дитиною);

- види поведінки на території сіла, мікрорайону (оцінюються територіальним органом місцевого самоврядування, класом і самим юним громадянином).

Деякі батьки спочатку сміялися над цим нововведенням. Мов, ми своєму рідному чаду завжди посприяємо і поставимо п'ятірку. Але ось яка сценка розігралася в одному з класів Сахнівської школи. Перед кінцем чверті приходить мама однієї з учениць у засмучених почуттях і скаржиться класному керівникові, що у неї рука не піднімається поставити дочці-підліткові п'ятірку з такого виховного «предмету», як «допомога батькам у прибиранні житла», за тією простою причиною, що дочка протягом чверті жодного разу за собою не вимила навіть блюдця.

Скептики можуть заперечити проти такої системи оцінювання – тотальний контроль! Три контраргументи знімають побоювання: по-перше, це краще, ніж безпритульність при живих батьках; по-друге, ми ж не відмовляємося від покупок у сучасних маркетах на тій підставі, що там встановлені камери постійного спостереження; по-третє, якщо дитину відлучати від контролю і оцінювання, якщо не порівнювати оцінки тих, що її оточують з її власними, то звідки з'являться такі найважливіші особистісні новоутворення, як «адекватна самооцінка», «самосвідомість», «саморегуляція»?

Зупинимось ще на одному прикладі великого виховного потенціалу різновікових загонів. Автор був свідком «методу вибуху» (кардинального стрибка в розвитку особи за один педагогічний епізод), причиною якого виступив різновіковий загін... місцевих поетів.

*Випадок із життя.* Вчителька 10 класу вирішила провести спарений урок-зустріч із місцевими поетами. І ось перед учнями з'явилися: десятикласниця з сусідньої школи, журналіст років 30 з місцевої газети, слюсар-сантехнік місцевого ЖЕДу років 40 і пенсійного віку «фізрук» нашої школи № 3 м. Павлодару (1963), який теж виявився місцевим поетом.

Коли справа дійшла до слюсаря-сантехніка, то він забув сказати про секрети своєї поетичної творчості і перейшов відразу до вірша, як він сказав, про свою професію.

Один з «дотепників» класу кинув репліку: «Хлоп'ята – зараз буде ода... каналізації». Учні прикрили роти долонями і почали ховатися під столи, давлячись від сміху. Урок опинився під загрозою зриву.

Вчителька, рятуючи ситуацію, попросила сказати все-таки про секрети. Поет відповів, що особливих секретів немає: коли на нього «находить» якесь слово або словосполучення, то поки він не напише про це вірша, «переслідування» не припиняється.

– Вгадайте, яке словосполучення стало причиною вірша про мою професію?, – звернувся він до нас.

Тим часом, за вікном було мінус 38 градусів, а в класі – тепло, затишно. Автор не запам'ятав вірша, але словосполучення – назавжди. Воно складалося з чотирьох слів: «по трубам сонце расплескал!»

Школярі різко заповідали поета-сантехніка, а автор під впливом «методу вибуху», тобто зустрічі з поетами, в наступний свій твір із літератури включив два перші власні вірші і поповнив ряди... місцевих поетів. Того, чого не вдавалося зробити вчителям за 10 років учнівства в 6-и школах України і Казахстану, вдалося досягти різновіковому загону поетів за... 1,5 години.

...Допитливий читач знайде опис методів роботи з різновіковими учнівськими і виховними колективами в роботах Макаренка, Захаренка, Іванова, Дьяченка й ін. авторів.

Навіть найзатятіші опоненти Макаренка (від Н.К. Крупської до Ю.П. Азарова) не запідозрять у авторитаризмі-сталінізмі... великого польського педагога-гуманіста Януша Корчака. Тим цікавіше порівняти їх педагогічні погляди.

**Парадокси педагогічного гуманізму, або Як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушом Корчаком.**

«...У теорії виховання ми часто забуваємо про те, що повинні вчити дитину не лише цінувати правду – але й розпізнавати брехню, не тільки любити – але й ненавидіти, не тільки поважати – але й зневажати, не лише погоджуватися – але й заперечувати, не тільки слухатися – але й бунтувати...».

*Януш Корчак. Як любити дитину.*

«Чудова людина, що мала відвагу довіряти дітям і молоді, котрими займалася, настільки, щоб передати в їхні руки питання дисципліни й довірити окремим дітям найскладніші завдання, пов'язані з дуже великою відповідальністю».

*Жан Піаже (про Януша Корчака)*

Світовою громадськістю, нагадаємо, не визнано два рекорди Гіннеса, що належать Макаренку: по-перше, безрецидивність його перевиховання; по-друге, двотомник директора Крюківського музею-садиби Макаренка Г. Лисенка «Долі вихованців Макаренка», де цей рекорд, встановлений 3000-м колективом колоністів та комунарів, зафіксований.

Навпаки, гуманізм Януша Корчака тільки посилює свої позиції в Україні [185]. Більше того, деякі українські дослідники асоціюють його ідеї з педагогікою серця Василя Сухомлинського, який буцімто повстав проти буцімто авторитарної педагогіки Макаренка. Але і гуманізм великого польського педагога єврейського походження не слащаво-сюсюкального гатунку, він парадоксально-діалектичний: «Грізна проблема – як ділити завойовані простори, які й кому давати завдання і винагороди, як освоїти підкорену земну кулю. Скільки і як розкидати майстерень, аби нагодувати жадаючі праці руки і мозок, як утримати людський мурашник в покорі та порядку, як застрахувати себе від злої волі та навіженства особи, як наповнити години життя дією, відпочинком, розвагами, уберегти від апатії, пересичення, нудьги. Як об'єднувати людей у дисципліновані союзи, полегшувати взаєморозуміння; коли роз'єднувати і ділити. Тут підганяти, підбадьорювати, там стримувати, тут розпалювати запал, там гасити» [142].

Отже, скористаємося розглянутими «таємницями педагогіки Макаренка» для їх порівняння з педагогічним генієм Януша Корчака: *три таємниці педагогіки А.С. Макаренка, або Чим макаренківська педагогіка наслідує гуманізм Я. Корчака і відрізняється від традиційної?*

*Таємниця 1: Все краще – дітям.* Нагадаємо: судячи з літератури міжнародних захисників дитинства, весь світ бореться з працею дітей. Але світ, одночасно, і не проти трудової педагогіки Макаренка. Де ж істина? А вона в тому, що в назвах книг такого роду часто економлять фарбу на словосполученні – «найшкідливіших». Якщо розставити всі крапки над «і», то світ бореться не з працею дітей, а з «найшкідливішими її видами» (відлученням від школи, перевантаженням, дитячою проституцією, недоплатою за роботу і тому подібне).

Чи не сповідує ця таємниця Макаренка парадоксальні педагогічні принципи (треба готувати дитину до реального життя; педагогіка – це наука про людину («Дітей немає – є люди...» [142]) та заповіді виховання Корчака (нумерація згідно з цитованою працею, але порядок за логікою викладу): 6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини – це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них – ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині. 7. Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини. Муч, якщо можеш – але не робиш. Пам'ятай, для дитини зроблено недостатньо,

*якщо не зроблено все* (підкреслено мною. – В.М.). 8. Дитина – це не тиран, який заволодіває всім твоїм життям, не лише плід плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на зберігання і розвиток в ній творчого вогню. Це розкріпачене кохання матері і батька, в яких зростатиме не «наше», «своє» дитя, але душа, дана на збереження [140].

Згадаємо риторичне питання: «Чому Макаренко випускав у життя юну людину з чотирма документами (атестат, трудова книжка, кваліфікаційна книжка, ощадна книжка із стартовим капіталом), а ми жаліємо кращим випускникам гімназичних або ліцейних, наприклад, математичних класів дати окрім атестата кваліфікацію оператора комп'ютера»? Сьогодні не треба випускати застарілі фотоапарати ФЕД, треба випускати що-небудь сучасне.

*Таємниця 2: Якомога більше пошани до людини (дитини), якомога більше вимогливості до неї.* Як зазначалося, міняти місцями парадоксальний зміст (пошану-вимогливість) цієї біблейської істини не радив сам Макаренко. Знову звертаємося до парадоксальних педагогічних принципів (принцип любові; своєрідне уявлення про права дитини: 1. Право дитини на смерть. 2. Право дитини на сьогоднішній день. 3. Право дитини бути тим, ким вона є; врахування прав і можливостей батька й вихователя [141]) та заповідей виховання Корчака: 5. Не принижуй! 3. Не зганяй на дитині свої образи, аби в старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, то і зійде. 10. Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, неудачливою, дорослою. Спілкуючись – радій, тому що дитина – це свято, яке доки з тобою. 1. Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти, або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою [140].

*Таємниця 3: різновікові загони.* Повторимо, за бідністю ми ввели в шкільних класах вікову сегрегацію: 25-30 однолітків намагаються навчитися під керівництвом учителів, які знаходяться на досить віддалених вікових дистанціях від дітей. Чи варто дивуватися, що в боротьбі за душу дитини різновікові вуличні угруповання часто перемагають сегреговані за віком класні «колективи»?

Макаренко широко використовує різновікові об'єднання дітей в різних видах діяльності: від різновікових тимчасових загонів до дружби старших з молодшими. «Толочна» праця у Захаренка [111] за визначенням – різновікова. Під керівництвом відомого російського педагога Л.І. Новікової [198] цей принцип був розповсюджений і на виховний, і на навчально-дидактичний процеси школи.

Ця таємниця відповідає педагогічним принципам (принцип виконуваності вимог, які ставляться до дитини; визнання того, що діти – різні; спілкування з дитиною – на рівні можливостей її розуміння [141]) та заповідям виховання

Корчака: 4. Не стався до проблем дитини з висока. Життя дане кожному по силі і, будь упевнений, їй воно важке не менше, ніж тобі, а може бути і більше, оскільки у неї немає досвіду. 9. Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужій те, що не хотів би, аби робили твоїй. 2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншій людині, та – третій, і це безповоротний закон вдячності [140]. Тут Корчак іде далі Макаренка, говорячи про «різновіковий загін» людських поколінь.

*Блискуче доводить високу ефективність педагогіки А.С. Макаренка у вищій освіті* (на прикладі формування душі й педагогічної майстерності майбутніх учителів) другий президент Міжнародної Макаренківської асоціації, перший міністр освіти незалежної України, академік НАПН України Іван Андрійович Зязюн [117].

По-перше, свій досвід керівництва студентськими будівельними загонами Київського університету І.А. Зязюн продовжує, коли стає ректором Полтавського педагогічного інституту. Студентські загони інституту беруть участь у розбудові нового навчального корпусу, спортивного залу, трьох корпусів гуртожитків, облаштовують ботанічний сад, механічні й столярні майстерні, біологічну станцію й оздоровчий табір в Лучках, допомагають селянам у збиранні врожаю, займаються самообслуговуванням тощо. І. А. Зязюн розширює коло спілкування студентів із кращими людьми всесвіту. Гостями інституту були й знамениті педагоги-новатори (Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волков, В. Ф. Шаталов та ін.), й чисельні делегації освітян не тільки країн СНД, але й дальнього зарубіжжя – Америки, Канади, Німеччини, Японії та ін.

По-друге, І. А. Зязюн надавав приклад поєднання високої поваги і водночас вимогливості до студентів. Він особисто зустрічався з абітурієнтами і з кожним потоком студентів кожного факультету. Більше того, у часи, коли «сексу в СРСР ще не було», мав батьківські бесіди з дівчатами й хлопцями окремо, виховуючи в них жіночу гідність і чоловічу відповідальність. Його мінімальні вимоги до академічної форми одягу майбутнього вчителя дехто піддавав критиці, але вони були не примхою ректора, а ще одним засобом покращення іміджу вчителя в суспільстві та й у власних очах, формування поваги і самоповаги особистості. Повагу до попередників демонстрували чисельні кімнати-музеї: Ю. В. Кондратюка, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін.

По-третє, І. А. Зязюн систематично втілював принцип різновікових загонів у всіх видах роботи: від представництва студентів у керівних органах інституту і навпаки (адже Макаренко закликав не захоплюватися дитячим самоврядуванням, а підніматися до самоврядування єдиного різновікового

навчально-виховного колективу!). За різновіковим принципом у Полтавському педагогічному інституті формувалися студентські науково-дослідницькі групи, різноманітні гуртки художньої самодіяльності, спортивні секції та команди, будівельні загони тощо. Бо саме за цих умов опанування соціальним досвідом відбувається в «зоні найближчого розвитку» особистості (за Л.С. Виготським), коли творчий інтерес до справи підкріплюється ще й успіхом у цій справі.

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити наступні висновки.

1. Якщо в педагогічному «коктейлі» геніальності лідерів української й світової педагогіки і скромності їх послідовників прибрати перебільшену концентрацію і того, й іншого, то вийде «напій» під назвою «школа-господарство», який буде цілком вживаним для будь-якого вчителя, в будь-якій школі, в будь-якій країні СНД і світу. Трудова педагогіка Макаренка, Ващенка, Сухомлинського, Захаренка, не тільки реабілітаційна, але перш за все – профілактична (Я. А. Береговий, Л. І. Гриценко, Б. М. Наумов, С. С. Невська, Н.Г. Ничкало, М.М. Окса, В. В. Рибалка, А. О. Фролов, Г. Хілліг, М. Д. Ярмаченко та ін.).

2. Парадокс гуманізму педагогіки Корчака, Макаренка та інших видатних педагогів світу полягає у праві дитини не стільки на смерть, скільки на життя. Для порятунку людства вже замало уроків праці, вже замало уроків фізичного виховання, треба подбати про відродження фізичної культури у найширшому розумінні: через відродження моторно-практичної форми опанування кожного навчального предмету: наприклад, драмгурток – для літератури, археологічні розкопки – для історії, піший туризм – для географії, виміри земельних ділянок – для опанування геометрії тощо.

3. Данець Г. Кофод («школи самопомочі» аж до пенсійного віку) і українець І.А. Зязюн («програма «Вчитель»: школа-педвуз-школа») переконують, що трудова гуманна педагогіка А.С. Макаренка має потужну ефективність і в освіті дорослих.

Не потрібно доводити, що виховувати – набагато дешевше, ніж перевиховувати. Невже сумна мудрість – «Ніхто так не затоптує сліди попередників, як їх послідовники» – виявиться справедливою і в нашому випадку?

Перспектива подальших розвідок у цьому напрямку – рішуче творче втілення трудової гуманної педагогіки в життя. Для підвищення професійно-педагогічної культури майбутніх освітян включити в плани їх підготовки протягом бакалаврату екскурсії до чотирьох історичних витоків професійної культури: у музей А. С. Макаренка в Ковалівці під Полтавою (або у Білопільлі на Сумщині, у Кременчуці на Полтавщині, у Куряжській колонії під Харковом); у музей В. О. Сухомлинського у Павлиші на Кропивниччині; у



музей О. А. Захаренка в Сахнівці на Черкащині; у музей І.А. Зязюна в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. Насмілимося висловити таку гіпотезу: чим більше навчально-виховних закладів із рівнем професійної культури Макаренка, Кофода, Захаренка, Зязюна буде в країні, тим менше їй знадобиться... колоній для перевиховання. Давайте перевіримо це припущення гуртом.

## **2.2. Професійна педагогічна діяльність у вимірі соціальних суперечностей**

Зміна соціально-економічних функцій будь-якого соціального устрою завжди передбачає модернізацію умов співжиття громадян, що в ідеалі має виявлятися, зокрема, в удосконаленні професійної діяльності (досягнення максимальної продуктивності результатів, їх ефективне використання і доказове прогнозування, поступальне прогресування професійної компетентності задля індивідуальної самореалізації, спрямованої на задоволення актуальних соціальних запитів). Провідна соціальна роль тут належить і завжди буде належати педагогічній діяльності, покликаний актуалізувати у навчанні та вихованні людиноцентристську настанову [147] як складову професійної культури, яка повинна замінити авторитарно-командні взаємини, що є одними з визначальних ознак централізації системи освіти. На авторитаризмі сформувалися різновікові покоління громадян, які апріорі не сприймають особистісно-зорієнтовані настанови, за звичкою чекаючи вказівок, команд, санкцій, та виокремилися стійкі суспільні авторитарні традиції (чого варта лише теза «ініціатива завжди карається»). На противагу авторитаризму людиноцентризм є: 1) показником професійної культури громадянського суспільства; 2) глобальним стратегічним освітнім дороговказом в переорієнтації людства від «стратегії споживання» до «дбайливого творення». Це також одна з провідних умов гуртування українського громадянства перед різними соціальними викликами і загрозами, нинішніми і потенційними масштабними воєнними незгодами. Його актуалізація для педагога передбачає прогресуюче зростання загальнолюдських і освітніх вимог, які в умовах планетарної конкуренції наочно демонструють соціальну значущість педагогічної діяльності як життєву запоруку соціальної стабільності, економічного добробуту, духовного розвитку. Доречно тут згадати канцлера О. Бісмарка у ХІХ ст.: «Дайте мені 10 000 учителів початкових класів – і я створю велику Німеччину. ...Панове французи! Вас перемогла не німецька армія, а переміг німецький вчитель!» [за 219, с. 5]. Не перебільшуючи цього заклику, ми бачимо у контексті близького нам поєднання історичного досвіду навчання і виховання та власних науково-педагогічних досягнень один із

перевірених історичним часом довгострокових і результативних підходів до розв'язання та упередження несприятливих навчально-виховних проблем, які визначають стабільність і безпеку нашої країни [219].

У навчально-виховному повсякденні успішна і практична реалізація людиноцентристської настанови додатково ускладнюється зростаючими освітніми вимогами до педагога та його несприятливою соціальною ситуацією розвитку, яка відзначається передусім соціальною безправністю і посиленою (практично одноосібною) освітньою відповідальністю. Однак навіть найбільш результативні психолого-педагогічні технології не будуть максимально ефективними, якщо вони знаходяться в компетенції недостатньо професійно мотивованих особистостей (хай навіть із високим рівнем професійної культури, спрямованої на збереження і передачу власних знань і досвіду з перспективою їх наступного успішного продукування). Ніхто так переконливо не зможе допомогти педагогу захистити національні інтереси, ніж власна національна держава, яка зобов'язана про нього піклуватися як про основного провідника державотворчих ідей [220]. Водночас, історичний час демонструє, що єдиним надійним соратником педагогів залишається феномен «здорового глузду» українського народу, який, маючи моральні межі свого терпіння, є унікальним життєвим стабілізатором різних соціальних негараздів (ця проблема ще чекає свого дослідника на теренах філософії освіти).

Таким чином, на шляху активного і самодостатнього становлення громадянського суспільства уже давно виокремилися глобальні соціальні суперечності, які позначають декларативну соціальну роль педагога та реальне соціальне визнання його професійної діяльності:

*А. Проголошення людського життя найвищою земною цінністю, його суб'єктивні переживання у феноменах гідності і честі, а з другого боку – це часто незворотна руйнація духовних, матеріальних, культурних цінностей разом із культивуванням взаємної ненависті, недовіри та конфліктів-антагонізмів між соціально-політичними, національними та релігійними групами.*

Таке поєднання, здавалось, попередньо несумісних несприятливих полярних соціальних реалій дедалі актуалізує проблему зв'язку теорії і практики, в розумінні якої як «діалектики руху людського знання до істини» необхідно відійти від авторитарних постулатів типу «педагог повинен», а почати використовувати реальний освітній педагогічний потенціал із формулюванням для нього доступних розвивальних перспектив, наприклад наступних.

- Інформаційних (результативне використання аналізаторних систем). Пізнавальна домінанта – потреба в читанні і слуханні. Основні

очікування: 1) читання і слухання трансформує слова в образи, що сприятливо впливає на розвиток когнітивних функцій; 2) постійно поповнюється словниковий запас; 3) стабілізація життєвої звички «концентрація уваги», що дозволяє особистості приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях; 4) наявність загального кругозору як необхідного інформаційного базису («інформаційного магніту») вже для професійного становлення, коли будь-які, навіть, на перший погляд, «вторинні відомості» обов'язково залишаються в пам'яті людини, чекаючи сприятливої пізнавальної ситуації для повторної, але вже провідної актуалізації.

- **Методичних** (ефективна практична реалізація здобутих професійних навичок). Пізнавальна домінанта: постійна та планомірна взаємодія з усіма суб'єктами навчання і виховання. Основні очікування: 1) задоволеність від досягнутого навчально-виховного успіху, що сприяє власній особистісній та професійній самореалізації; 2) переживання «моменту рішення» у конструюванні навчально-виховного процесу, тобто відбувається пошук реального самодостатнього самовиявлення; 3) повторна посилена мотивація розв'язання проблеми на тлі попередніх успіхів чи невдач; 4) сформований власний професійний стиль життєдіяльності, який презентує гармонічне поєднання доброзичливості та вимогливості до себе і соціального оточення.

- **Управлінських** (скерування діяльності дошкільної чи шкільної груп; вихідні уявлення про службову етику). Пізнавальна домінанта: знання про динаміку взаємин у різновікових групах («дитячих» – «дорослих»). Основні очікування: 1) сформована професійна потреба лише через власну референтність, а не інших осіб, домагатися виконання поставлених вимог і власних обіцянок; 2) зіставлення вікових особливостей особистості з об'єктивними стадіями розвитку групи; 3) сформований варіативний індивідуальний стиль у взаєминах, а не його крайні вияви (авторитарний, ліберальний тощо); 4) адекватне та прогнозоване використання вікових закономірностей навчально-виховного впливу.

- **Прогностичних** (адресна спрямованість професійної діяльності). Пізнавальна домінанта: схильність до аналізу соціальної дійсності та самоаналізу. Основні очікування: 1) розуміння досягнень підростаючої особистості в її календарному вимірі: «минуле» – «теперішнє» – «майбутнє» (встановлення логістики у функціонуванні психічних явищ для встановлення витоків і можливостей потенційного особистісного розвитку); 2) об'єктивна оцінка результатів діяльності (завершені уявлення про себе та соціальне оточення як «неповторні феномени» зі своїми унікальними характеристиками); 3) сприймання та осмислення життєвого простору, яким воно є насправді (у

сукупності несприятливих і сприятливих виявів); 4) переконаність у власній професійній значущості, рівень якої визначається кількістю звернень за допомогою та публічною громадянською думкою про стан своєї професійності.

Ці розвивальні напрямки варто застосувати в конструюванні варіативних структурно-функціональних моделей професійної культури педагога, доміантною ознакою яких є «моральність», у тлумаченні змісту (рівні, показники, критерії тощо) треба використати не тільки доказові теоретико-емпіричні знання, а також професійний досвід особистостей, які назавжди увійшли в історію педагогіки чи психології. Виявляється, що тут давно стабілізувався такий життєвий парадокс: невичерпна історія науки стала більше надбанням теоретиків, ніж практиків, зумовивши ще одну соціальну суперечність і водночас пізнавальний бар'єр для успішної педагогічної діяльності.

*Б. Аргументовані спроби щодо підвищення результативності педагогічної діяльності та розповсюджені фрагментарні уявлення про минулі і теперішні педагогічні досягнення.*

Розпочинаючи з 1960-тих рр., активізувався «академізм» освітніх видань (посібники, монографії, менше – періодика), що виявлялося у відірваності їхнього змісту від реальної практики (йдеться про навіть важливі теоретичні конструкції, але без достатньої методичної орієнтованості, більше спрямованих на невизначену історичну перспективу). Як наслідок, популярність В. Ф. Шаталова, І. П. Волкова, О. А. Захаренка, Є. М. Ільїна, А. Б. Резніка, Є. Ю. Сазонова та ін. пояснювалась ефективною презентацією власних авторських програм у не якомусь потенційному, а їхньому власному шкільному життєвому просторі. Громадськість приваблювала не лише проголошення можливостей навчання і виховання, а їх практична констатація і реалізація, коли учні отримували шанс для самовиявлення, самостійно визначали пріоритетні загальнолюдські цінності, проектували себе на доброзичливе ставлення до оточення. Також це адресний стиль діяльності педагогів (як тоді казали: «педагогів-новаторів»), які, як правило, на власному ентузіазмі з допомогою свого педагогічного оточення створювали якісну навчально-матеріальну базу, формували кваліфікований кадровий склад, отримуючи часто у відповідь підступні неприємності від заздрісників, за що розплачувались, зокрема, втраченим здоров'ям (іноді – передчасною смертю). Як наслідок, постає проблема про необхідність обов'язкового використання їхнього педагогічного досвіду, щоб з його допомогою формувати «новітні педагогічні завдання» для розв'язання «новітньої педагогічної проблематики». У цьому пізнавальному руслі виникають питання про причини обмеженого тематичного соціального запиту на авторські наукові досягнення, наприклад,

К. Д. Ушинського (1824-1871). І це при тому, що К.Д. Ушинський синтезував відомі тоді антропологічні знання, де переконливо демонструється значення психології в цілісному пізнанні людини. У якості доказів продемонструємо кілька ідей вченого, які можна вважати стратегічною метою виховного процесу: 1) розроблення педагогічної антропології (нервова система, звички, пам'ять, увага, уява, мислення, почування, воля); 2) народність виховання, де провідною детермінантою є культивування рідної мови; 3) «виховуюче навчання» або формування вільної, самостійної та творчої людини тощо.

Неперевершеною за простотою і доступністю, лаконізмом і розвивальними перспективами із свідомим уникненням складних термінологічних конструкцій постає знаменита теза К.Д. Ушинського про сутність виховання як систему людських звичок. Він уперше актуалізував проблему вживання дорослими частин мови у спілкуванні з дітьми різного віку. Висловлюючись термінологією сучасної вікової періодизації, наголошував на значущості дієслів для розвитку дошкільників та молодших школярів, оскільки це безпосереднє відображення їхньої потужної рухової активності (класичний приклад реального врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а значить – дієвої професійної культури). Розвиваючи його наукові уявлення, вкажемо на схоже використання прикметників як носіїв основних категорій естетики (комічне, трагічне, потворне, піднесене, низьке і, звичайно, прекрасне) для становлення молодших школярів; потім – активне оперування іменниками, які уособлюють факти, події, явища (для старших вікових періодів). Таке віртуозне використання частин мови у спілкуванні через зіставлення з певним віковим періодом – це: 1) «цілинна» наукова проблема, яка також чекає свого дослідника в сподіванні розроблення тематичної пізнавальної парадигми з перспективою її практичного застосування; 2) справді неповторна професійність, яка водночас демонструє мовленнєву культуру і мобільність власного психічного розвитку, наповнюючи реальним змістом поняття «особистого прикладу» в навчанні та вихованні. Такі літературні конструкції активно впроваджував К.І. Чуковський (1882-1969), призначення творів якого навіть Л.С. Виготський, якого сучасники називали Моцартом у психології, спочатку не зрозумів, поспішно назвавши їх «тарабарщиною» [220]. Якщо в працях І.М. Сеченова (1829-1905) була запропонована інтерпретація фізіологічних основ і матеріальних настанов у розробці психологічної науки, то К.Д. Ушинський визначив значущість педагогічної практики для системи психологічних знань, які, в його тлумаченні, назавжди залишаться актуальними.

Вкотре наголосимо, що прозора логістика, приваблива доступність думок видатних учених дозволяє будувати зрозумілі сучасні структурні чи

структурно-функціональні моделі будь-якого життєвого явища, оскільки застосовується давно перевірений на достовірність теоретико-практичний досвід: тепер йдеться, зокрема, про А.С.Макаренка (1888-1939) та В. О. Сухомлинського (1918-1870). Якщо про предмет професійних інтересів А. С. Макаренка у педагогічному середовищі виникають асоціації типу «виховання в колективі» та «виховання малолітніх правопорушників», вже не кажучи, на жаль, про слабкі знання подробиць його професійної діяльності, то В. О. Сухомлинський залишається, як правило, terra incognita. Водночас, педагогічна спадщина обох педагогів оцінювалася скептично та упереджено передусім тими «критиками», які ніколи не мали аналогічної практики, зате претендували на негативні багатоаспектні амбіції (посадові, владні, егоїстичні, ситуативні тощо). Тут справді потрібно погодитися з Г. Флобером (1821-1880), що «Земля має свої кордони, а глупість завжди безмежна», та вкотре звернутися до праці Е. Роттердамського (1466 або 1469-1538) «Похвала Глупоті» (1509). І знову-таки, як у випадку з К.Д. Ушинським, не використовується досвід А. С. Макаренка формування почуття обов'язку, принцип використання національних особливостей колоністів (краще – заохочувати, гірше – «відсіювати») або особливостей творчого волевиявлення особистості як відображення вже згаданого зв'язку теорії і практики (згадаймо одного з героїв «Педагогічної поеми» С. Б. Когана або його прототипа Б. С. Клямера, бурхлива діяльність якого виявлялася не лише в якісному ремонті меблів, а в організації справжнього заводу електроінструментів з імпортними станками «Вандерери», «Самсони Верке», «Рейнекери» і, зрештою, випуску знаменитих фотоапаратів «ФЕД»). Зауважимо також, що майже ніхто із його вихованців, маючи значне кримінальне минуле, більше не повернулися до криміналітету.

Окремої дослідницької уваги заслуговує творчий доробок В.О. Сухомлинського як вихідна методологія сучасних наукових поглядів про особистісно-зорієнтоване навчання і виховання. Один із тих великих українців, якого неодноразово звинувачували в «абстрактній педагогіці» і шанують не лише в Старому та Новому світі, а також в Азії (передусім – у Китаї), переконував, що без психологічного знання неможливо побудувати повноцінний навчально-виховний процес (виховання взаємної довіри, вплив сім'ї на становлення особистості, оптимізація міжособистісних взаємин в учнівських групах та педагогічному середовищі). Наголошуючи на унікальній суспільній ролі педагога, категорично заперечував його одноосібну відповідальність за підростаючі покоління, розділяючи її разом із сім'єю як провідною навчально-виховною детермінантою. Його авторські оповідання, казки тощо, відзначаючись неперевершеним моральним змістом, безпосередньо адресовані усім суб'єктам навчання та виховання, формують

тривалу дієву, а не одномоментну культуру. Наукові праці вже своїми назвами спонукають до професійного вдосконалення («Серце віддаю дітям», «Сто порад вчителю» тощо).

Отже, адресний та апробований історико-педагогічний досвід формує спрямовану в майбутнє пізнавальну настанову на розв'язання актуальної навчально-виховної проблематики [131]. Наприклад, у практичному аспекті привертає дослідницьку увагу педагогічна позиція Я.А. Коменського (1592-1670): іноді не гребуючи некоректною термінологією, він влучно характеризував тодішні шкільні реалії, загалом дуже схожі на сьогоденні. Як наслідок, зусилля вченого спрямовувалися на конкретизацію предмета педагогічного впливу та виокремлення шляхів його результативного вивчення в контексті зіставлення розвитку особистості з конкретними віковими інтервалами. Наприклад, у дитинстві відбувається посилене фізичне зростання та розвиток органів чуттів, в отрочстві – розвиток пам'яті та уяви, в юності – розвиток мислення, під час змужніння розвивається волява сфера, схильність до гармонічного становлення. Так для педагога виокремлювалася реальна програма дій зі спрямуванням на заздалегідь визначене вікове місцеперебування особистості в системі життєвого шляху з відповідними потенційними перспективами.

*В. Соціальна роль педагога в умовах планетарної конкуренції між державами та наявна потужна трансляція між різновіковими поколіннями за межами шкільної території негативного освітнього досвіду, в основі якого продовжують домінувати директивні взаємини.*

Ця суперечність посилюється причетністю до навчання і виховання осіб, для яких грубість, безцеремонність, агресивність є звичайним робочим станом. За А. Моруа, цинізм небезпечний, оскільки «зло» називає себе для інших «доброчинністю». І знову маємо черговий життєвий парадокс: найбільший нахаба не дозволить до себе нахабного ставлення, хоча до інших у виборі доброзичливої позиції не переймається ні часом, ні терпінням, ні бажанням. Спрацьовують подвійні стандарти: «Мені можна, а тобі ні», які визначають кастовий поділ суспільства з власними законами функціонування, їх замкнутість та взаємне неприйняття. Чесність, почуття обов'язку, які ціняться у своєму колі, викликають осуд, агресію інших соціальних спільнот, тобто спостерігається не зникнення і не занепад моральних цінностей, а їх егоїстичне тлумачення. Оскільки ці стандарти виявляються у зовнішньому (для інших) та внутрішньому трактуванні моральних чеснот (собі), то небезпека полягає не в перспективі їх нівелювання, що взагалі неможливо у контексті вічної проблеми «добра – зла», а в меркантильності використання, а, отже, у цинічності.

Зауважимо, що вплив педагога тут є мінімальним. Крім того, у соціальному повсякденні продовжують домінувати уявлення, згідно з якими кожний дошкільник чи школяр не повинні виходити у своїй поведінці та вчинках за межі загальноприйнятих соціальних норм, тобто не вирізнятися унікальністю, а значить – індивідуально-психологічним портретом. Закономірно, що схожі уявлення про підростаючу особистість, розповсюджуючись на індивідуальність вчителя, посилюють пізнавальні бар'єри на шляху реалізації людиноцентристської освітньої моделі. Таким чином, професійна культура педагога вкотре не може розглядатися за межами конкретної особистості та історичного часу, часто позначеного для України масштабними соціальними експериментами, які сформували феномен «пасивної професійної культури», «або професійну культуру для себе», на основі повсякденного життєвого принципу: «об'єктивно собі аналізую, але публічно, як правило, не втручаюсь». Так, 1920-1930-ті рр. у сподіванні «кращих» суспільних перетворень започаткували і водночас стабілізували домінантне ставлення держави до педагога як «засобу навчання і виховання», а не як людини з її постійними проблемами повсякдення. Знецінення людського життя актуалізувало проблему перебудови власного світогляду як способу знову-таки пасивного пристосування до соціальної дійсності, а не активного впливу на неї. Часто йшлося про звичайне фізичне виживання, яке посилювало рабську залежність. На тлі використання насильницької праці, девальвації цінності людського життя трудовий клич «Даєш!», який вимагав результатів будь-якою ціною (йшлося передусім про здоров'я і життя людини), був однією з безпосередніх причин загибелі педології як науки про дитину, яка заперечувала саму можливість припущення про існування «середньостатистичного вихованця», «середньостатистичної успішності» та визначала пошукові напрямки вивчення життєвого феномена «дитинства». Отож, наполегливо чекає свого дослідника напівзабутий багатий емпіричний педологічний матеріал 1920-30-тих рр. (М. Я. Басов, 1892-1931; П. П. Блонський, 1884-1941; А. Б. Залкінд, 1888-1936 та ін.) як відображення тодішньої унікальної соціально-економічної, навчально-виховної ситуації, коли проблема формування «нової людини» на хвилі руйнації старих досягнень вбачалася перспективою недалекого «світлого» майбутнього. У зв'язку з цим необхідно реанімувати педологічні ідеї, наприклад, про: 1) створення виховної системи, яка сприяла б формуванню «будівників Царства Божого на Землі» (Я. А. Коменський); 2) наявність оригінальних фаз розвитку дитини на шляху до гармонії (Ж.-Ж. Руссо, 1712-1774); 3) розроблення стадійності мисленнєвого розвитку людини (Й. Песталоцці, 1746-1827); 4) обов'язкове місцезнаходження у центрі педагогічного процесу дитини з її потребами та інтересами



(Й. Гербарт, 1776-1841). На зламі XIX – XX ст. провідні психологи і педагоги розуміли, що соціально-економічні, політичні події радикально вплинуть на становлення підростаючих поколінь, з участю або під безпосереднім керівництвом яких на початку XX ст. виникнуть соціальні катаклізми (історія продемонструвала реальність цих прогнозів: діти, народжені у кінці XIX – на початку XX ст., згодом так вершили долю людства, що перебіг подій нагадував масштабні соціальні експерименти, пронизані воєнними лихоліттями).

Нинішня навчально-виховна ситуація схожа з колишньою. Сумно проводити песимістичні аналогії, але тут важливо зробити своєчасні прогностичні висновки з історичного досвіду, до яких, як голосу науки, державні посадовці зобов'язані не лише прислухатися, а й виконувати.

Закономірно, що до 1960-тих рр. у психолого-педагогічній науці сформувалися стійкі абстрактні уявлення про тактику навчання і виховання підростаючого покоління, таких же «абстрактних» учителів і учнів (без віку і статі) з ігноруванням комплексу чинників їхньої життєдіяльності (географічних, побутових тощо). Крім того, проголошення значущості педагогічної професії не співпадало з реальним задоволенням проблем педагогів (матеріальних, побутових, духовних). Суспільне становище педагога, який змушений більше працювати за необхідністю, вишукуючи можливості додаткового заробітку (ця життєва ситуація повторно загострилася з 1990-тих рр.), поступово перетворилося в найманого працівника (найманця). Відбулася також переорієнтація на «безстатевого» та «невизначеного віку» педагога з величезним комплексом обов'язків, які часто до навчання і виховання мали сумнівне відношення (тобто «педагог має бути всім»: якщо цю тезу тлумачити буквально, то він «має у всьому розумітися»). Очевидними соціальними фактами стали ціннісно-орієнтаційне та майнове розшарування в батьківському, учнівському, вчительському середовищах; суперечність між прагненням до демократизації стосунків передусім між учнями та педагогами і домінуванням директивної педагогіки; пошук більше недоліків у кожного з суб'єктів навчання і виховання, ніж позитивів; взаємна втома, спричинена інформаційним масивом, який випереджає природну зміну поколінь; стабілізація взаємних негативних стереотипів про стилі діяльності; знецінення загальнолюдських цінностей, пропагування культу грошей, а не пріоритетності знання, освіти в цілому, індивідуалізму, практичного інтелекту, корисливості; втрата розуміння феномена «людини» як найвищої цінності, а разом з ним – «людського життя»; низька спроможність встановлювати оптимальні контакти навіть з найближчим оточенням; втрата інтересів до глобальних суспільних проблем і меркантильна переорієнтація, пов'язана, як правило, з матеріальним добробутом, що цілком природно при нівелюванні професійних інтересів.

Додатково виокремилися спрощені суспільні уявлення про професійну педагогічну діяльність, зокрема розповсюджене батьківське ставлення до вчителя як «злидаря» чи «бідняка», яке, започаткувавшись на початку 1990-тих рр., зараз пройшло свій пік у розвитку, однак ця проблема також наполегливо чекає свого дослідника, оскільки в майбутньому має потужний потенціал для повторного бурхливого виявлення.

Бідність і освіченість мають бути несумісними, як розкіш, багатство – з відвертим примітивізмом культури мислення і поведінки. За Т. Кампанеллою (1568-1639), недоліки тіла і душі у бідних зумовлені надмірною працею, а в багатих – пустою тратою часу, бо праця між людьми ділиться порівну. Схожі ідеї висловлював Т. Мор (1478-1535), осмислюючи ідеальні суспільні взаємини. Тільки така суспільна ситуація, коли неосвічені мають обов'язково бути, якщо не «бідними», то «біднішими» за «освічених», спроможна визначати рівень життєвого успіху, стимулювати професійну діяльність учителя та осмислений духовний вибір життєвого шляху його вихованцями. Освічені і творчі особистості претендують на фундаментальність своєї діяльності, живуть не стільки сьогоднішнім, скільки завтрашнім днем, а значить – обмежені у формах сприятливої адаптації до сучасних негативних соціально-економічних і культурно-історичних реалій. Вони є соціально беззахисними перед згубною стихією «диких» соціально-економічних відносин та конче потребують «свого» наставника, який передусім орієнтується на творчість, підтримує в прийнятті ризикованих рішень, оцінює не лише за інформативністю, а й вміннями мислити.

У всіх вікових групах стабілізувалися протиправні способи задоволення власних потреб, що часто вже не зустрічають традиційного громадського осуду разом з інтенсивною криміналізацією молодіжного, зокрема шкільного середовища, яке, потрапивши в систему міжособистісної взаємодії «поруч, але не разом», стало набагато агресивнішим порівняно з минулим «звичним» криміналітетом, руйнація якого спричинила справжній вибух беззаконня. Кредо «все дати життю» замінилося на «все взяти від життя», знецінивши значущість людського життя у громадян будь-якого віку. Відбулося зростання нездатності спілкуватися про його сенс, прагнення самореалізуватися за рахунок оточення. Співпереживання, бажання допомогти стало часто розглядатися як вияв слабкості, невластивий для сильної особистості. Розповсюдилися стереотипні спроби зобразити «вдумливого» педагога, який постійно перебуває в опозиції до «некомпетентного педагогічного зібрання» і демонструє такі витвори педагогічної майстерності («педагогіка фокусу»), яких інші педагоги, на відміну від дітей, неспроможні збагнути. Він заволодів правом на істину, у нього «залізна дисципліна», «могутні перспективи», «надійний тил» (дуже

схоже на батальну сцену). Закономірно, що авторитарними педагогами у повсякденні важко сприймаються ті дошкільники чи учні, які виходять за межі покірливості, захищаючи власну думку (на жаль, це часто тлумачиться як порушення навчальної дисципліни).

Прагматизм, культивуючи індивідуалізм, продовжує протиставляти побутове повсякдення села і міста, особливо мегаполісів, які давно стали «державами» у державі: ЗМІ, особливо телебачення, преса пропагують переважно міський спосіб життя, тоді як передусім село в Україні завжди було духовним оберегом (зауважимо, що українська народна пісня та авторська пісня зображує саме сільську домівку, а не міську квартиру). Негативні соціальні явища, акумулюючись у молодіжному середовищі, перешкоджають оптимальній взаємодії не тільки між різними поколіннями, а й в одновікових групах, призводячи до взаємної агресивності, рівень якої залежить від соціальної слабкості осіб, на яких вона спрямована. Парадокс полягає в тому, що однаково соціально-беззахисними перед несприятливими соціальними впливами є наставники і вихованці. Як наслідок, проблеми цілісного розвитку підростаючої особистості розв'язуються швидше інтуїтивно, оскільки педагоги не мають (або не знають) єдиної стратегії розвитку (причини такої пізнавальної ситуації знаходяться в контексті усіх названих соціальних суперечностей). У практиці педагогічної діяльності переважає прагнення подолати негативні якості, а не формувати позитивні, що засвідчує усталене ставлення до вихованця як об'єкта виховної дії, ігнорування його як суб'єкта, для якого свобода і соціальна відповідальність стають домінуючими життєвими орієнтирами. Також безпорадними є батьки, особливо ті, які шукають кращі особистісні зразки для своїх дітей [243]. Зрештою сформувався стійкий тип соціально знеціненого та знедоленого педагога, який беззахисний перед глобальними негативними соціальними чинниками, а тому прагне уникати відповідальності за долю підростаючих поколінь, стає стороннім спостерігачем у взаєминах, вважає за доцільне не втручатися у процеси навчання і виховання за шкільною територією. Опинившись на вершині соціальних суперечностей і ставши одним із основних їх носіїв, він тепер є не стільки об'єктивним, скільки суб'єктивним провідником соціальних замовлень і не може бути повноцінним наставником і особистим прикладом. «Дух школи» не може створити педагог, працюючи на швидкоплинному ентузіазмі та обіцянках завтрашнього дня. Ентузіасти дійсно можуть на певний час захопити чи перехопити ініціативу, але ніколи не втримають її. Згодом вони можуть стати предметом неприязні і навіть гонінь від своїх колись пасивних союзників, відповідаючи за невтішні результати своєї ініціативи та переживаючи від слабко прихованої зловтіхи заздрісників і пристосуванців (можливо, тому нам не вистачає ентузіастів?).

Історичні традиції, згідно з якими «надія на краще» передається між поколіннями (...прадіди і прабабусі сподівалися, що їх діти проживуть «полюдьськи», потім дідусі і бабусі висловлювали такі ж побажання нашим батькам; батьки – нам, ми – своїм дітям тощо), закладають стійкий соціальний комплекс неповноцінності, який виявляється в усвідомленні фатального перебігу подій, замкненого кола, звідки неможливо вирватися. Потенційні великі українці не заявляють про себе, бо перебувають у вирі матеріальних негараздів, сублімуючи енергію не для розв'язання державних проблем, а власних. Зрештою сформувалася вже згадувана монументальна теза «повинен», яка тлумачиться вже не як необхідність, а «щось таке», яке заважає працювати з мінімальними затратами. У термінологічних маніпуляціях «повинен» не знайшлося місця психологічній характеристиці жінки-педагога, чоловіка-педагога, які працюють з різними віковими і статевими групами учнів (хлопці і дівчата), що проживають у селі чи місті, у будинках або квартирах, мають певні житлові умови тощо.

*Г. Соціальні вимоги до педагога та нівелювання його вікових і гендерних особливостей.*

Отже, практично за дослідницьким полем різних аспектів педагогічної діяльності залишається стабілізована у 1970-тих рр. тенденція, сутність якої полягає в аналізі «збірного» образу педагога (як уже зазначалося, без врахування віку і статі), хоча професійна ситуація вимагала розглядати передусім жінку-педагога, яка стала виконувати соціальне замовлення без повноцінної допомоги педагога-чоловіка.

Тривалий час жінці незалежно від професії «нав'язувалась» чоловіча соціальна позиція виробничниці (І. Д. Бех). Культивування однотипного державного виховання (ясла, дошкільний заклад, школа з продовженим днем тощо) призводили до заперечення розуміння, прийняття, визнання дитини, а в сім'ї втрачалось інтимно-особистісне спілкування. Діти позбавлялися досвіду повноцінного духовного саморозвитку і можливості цінувати життя [33]. На макрорівні (шкільне середовище) виникла сім'я за зразком звичайної неповної сім'ї або сім'ї, де чоловік згадував про батьківські обов'язки, коли необхідно було застосувати до дітей санкції, які частіше були неефективні, оскільки, як правило, принижували дитячу гідність. Шкільне дитинство попередньо стало приреченим на навчання і виховання в умовах домінування однієї статі. Батьки-чоловіки усувалися від виконання виховних обов'язків, спостерігаючи в освіті жіноче лідерство. Освітня ситуація розвитку настільки загострилася, що публічно у СРСР про необхідність повернення чоловіків у школу було проголошено на вищому партійному форумі (XXIV з'їзд КПРС. – 1976 р.), але запропоновані заходи були безсистемними, а тому – приречені на невдачу.

Так, із середини 1990-х рр. типовою стала тимчасова поява юнаків у загальноосвітніх закладах (здебільшого на 2-3 роки). Школа, яка вже давно мала «жіноче» обличчя, ще більше потрапила у ситуацію одностатевої професіоналізації. З системи освіти йшли люди в творчому розквіті, змінюючи фах для виживання власних сімей, але сподіваючись спочатку на швидке повернення. Однак, несприятливі суспільні трансформаційні процеси робили такі перспективи примарними.

Жінка-педагог – це дружина, мати, сестра. Проблеми цих та інших соціальних ролей мало хвилюють вихованців, для яких вона є передусім педагогом, яка повинна навчати. Їй важливо бути не тільки професійно значущою, а також зовнішньо привабливою, що додає наснаги в праці, впевненості в спілкуванні. Вона почувається впевнено, комфортно, а тому хоче ініціювати, творити, але, знаходячись, наприклад, у полоні сільськогосподарських робіт, не може сповна осмислювати новітні навчальні технології та способи їх впровадження. Залишаючись наодинці з власними професійними, побутовими проблемами тощо, вона більше, ніж чоловік, комплексує через неспроможність підтримувати бажаний імідж внаслідок обмеженого гардеробу, аналогічного вибору засобів для ефектного зовнішнього вигляду. Дітям нецікаво, що вона матеріально малоспроможна, тоді як приваблива зовнішність часто постає такою наочністю, яка за силою здатна перевершити масу інших тематичних впливів (таблиці, ілюстрації тощо). Діти чітко засвоюють уроки «сірості» зовнішнього вигляду, а значить – відповідного ставлення до навчально-виховного процесу, здійснюваного конкретним, а не «абстрактним» учителем, і, зрештою, самостійно формують ставлення до навколишньої дійсності, яке не завжди є соціально бажаним. Для них педагогічна діяльність за затратами часу, енергії і мізерного фінансування стала взірцем соціальної несправедливості:

Отже, сучасна кризова психологія педагога – це передусім криза професійної психології жінки-педагога (тут існує черговий життєвий парадокс, який вказує на вічність життєвих цінностей: соціальне оточення всупереч всяким негараздам навіть не сумнівається у провідній суспільній ролі Педагога).

*Д. Високі соціальні вимоги до педагога та вікова динаміка батьківської освітньої компетентності.*

Відзначимо, що саме присутність батька, а не матері у центрі шкільних проблем, потенційно є більш істотним показником загального рівня інтересу сім'ї до співпраці з школою. Відхід чоловіка від школи сигналізує не тільки про негаразди у взаємодії педагога з сім'єю, а також про можливу внутрішню дисгармонію. Навіть там, де подружжя постійно дбає про сприятливий

сімейний мікроклімат, більшість проблем виникає через різне тлумачення навчально-виховних ситуацій, в обговоренні яких чоловік, наштавхуючись на протести-докази дружини, як правило, не прагне доводити перевагу власних міркувань. З цього приводу своєрідною є вікова динаміка батьківських інтересів. Так, батьки молодших школярів ставляться до справ дітей або дійсно зацікавлено, або віддають данину соціальній моді, тобто з педагогами загалом встановлюються доброзичливі стосунки (навіть ті з них, для яких навчання і виховання власних дітей є освітнім тягарем (!), здебільшого прагнуть до сприятливого емоційного фону). Водночас, проблема полягає у тому, що зростає батьківське середовище, в якому батьки прагнуть бути «як усі», отже, значущість емоційності у співпраці із школою однозначно знижується. Надалі за зовнішньо сприятливими формами взаємодії сім'ї і педагога у кінці 2-го – на початку 3-го класу у батьків знижується інтерес до продуктивного пізнання: як правило, вони ще виконують вимоги вчителя, але вже пасивно. Так відбувається перший «планомірний» відхід передусім чоловіка від шкільних проблем, що обов'язково дестабілізує у дітей перспективи успішного навчання.

Домінування названих тенденцій у сім'ях, які вже мали (чи мають) старшого школяра, можна пояснити взаємною втомою батьків і дитини, зменшенням інформаційної новизни у навчанні і вихованні на тлі глобального зниження суспільної значущості освіченої людини. Крім того, у батьків виявляється якість (сприятлива чи несприятлива) власної шкільної підготовки: нездатність допомогти дитині як учню трансформується у зниження інтересу до її шкільних справ з наступним обов'язковим цілковитим відходом. Відсутність у педагога домашнього кваліфікованого помічника вводить учня в стан пригніченої навчальної розгубленості, звідки він, як правило, самотійно не виходить. Характерно, що втома всіх суб'єктів навчання і виховання співпадає у часі. Втрачена взаємна зацікавленість переходить у взаємне очікування, супроводжуючись роздратуванням, розчаруванням, оголошенням зустрічних претензій, звинувачень тощо. Наприкінці молодшого шкільного віку суб'єкти навчання і виховання знову входять у тимчасову взаємну довіру, в якій домінує діловий, а не емоційний чинник (так було на початку шкільного навчання). Потім у 5-6 класах настає повторний батьківський відхід від школи, який, на відміну попереднього, швидко прогресує. Він також спочатку не має чітко окресленої причинної орієнтації, розвиваючись спонтанно залежно від рівня емоційного забарвлення навчально-виховних ситуацій. Як наслідок, послаблена батьківська увага до шкільних проблем поступово переходить у стабільну звичку. Прогресуючий відхід від школи стимулюється втратою шкільної новизни, знову-таки неможливістю надати учню кваліфіковану педагогічну допомогу передусім у розв'язанні домашніх завдань. Вкотре це стосується

чоловіка, який остаточно віддає дружині лідерство у шкільних справах. Зрештою, дитина залишається наодинці з новими навчальними дисциплінами та новими педагогами, до вимог яких необхідно адаптуватися, оскільки дружина, перебуваючи в рольовому соціальному перевантаженні через самоусунення від батьківських обов'язків чоловіка, здебільшого розгублюється. Аналогічний стан властивий чоловікові, але лише за умови співпереживання дружині: тоді взаємна розгубленість детермінує навчально-виховну невизначеність, яка, у свою чергу, спричиняє нервозність в особистих взаєминах. Аналогічний стан переживають діти, які також нервують, спостерігаючи негативні настрої дорослих, чим ще більше стимулюють у них занепокоєння, дратівливість тощо. Як наслідок, ланцюг взаємного незадоволення замикається, міжособистісні контакти мінімізуються, суб'єкти займають конкурентні, а не партнерські позиції, причому розгублені батьки, сподіваючись на оперативне досягнення поставленої мети, здебільшого прагнуть розв'язувати означені негаразди неприхованим авторитаризмом (п'ятикласників, а згодом і десятикласників з їхніми батьками можна порівняти з розгубленими першокласниками). Надалі внутрішня занепокоєність і тривога в батьків дедалі зростає із пасивними сподіваннями на отримання кваліфікованої педагогічної допомоги, відсутність якої разом із взаємним довготривалим очікуванням формує вже у педагогів переконаність у небажанні сім'ї співпрацювати (і навпаки: в сім'ї зміцнюється розчарування школою, внаслідок чого в 9-11 класах відбувається часто остаточний її відхід від шкільних проблем).

Резюме: 1. Професійна культура педагога як біполярна система переживань розглядається в контексті його психологічної готовності до інтенсивної педагогічної діяльності та повсякденних мінливих навчально-виховних реалій, позначених глобальними соціальними суперечностями, де пріоритетним пізнавальним напрямком є взаємодія освітніх культур різних поколінь в історичному соціальному та індивідуальному вимірі.

2. Одним із механізмів професійної культури педагога є піднесення особистості (В. Рибалка) як синтетичний процес зростання особистісного потенціалу у межах полярних координат, наприклад: 1) від примітивної, слабкої, спонтанної психічної активності до складної, сильної та організованої; 2) від буденного і рутинного до натхненного і божественного тощо [243].

### 2.3. Мовленнєвий аспект професійної культури вчителя

Однією із важливих умов розвитку професійної культури учителя є формування її мовленнєвого аспекту. У більшості літературних джерел при розгляді різних аспектів професійної культури, пов'язаних з мовою, акцентується увага на питаннях опанування мовою самим фахівцем: загальними мовленнєвими вміннями, професійною лексикою, нормами літературної мови, удосконаленням власного мовлення тощо. Розвитку компетенцій учителя, пов'язаних з формуванням мовленнєвої культури у дітей, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу приділяється недостатньо уваги. У питанні формування мовленнєвої культури сучасного українця на перший план виходить розвиток чуття мови і формування мотивів щодо вивчення тієї чи іншої мови. Ситуація ускладнюється ще й тим, що практично у будь-якому класі є представники різних етнотипів, у яких суттєво відрізняється формування мотиваційних складових щодо мови, розвиток чуття мови. У цій ситуації учитель повинен не просто пояснити дитині, що послуговуватися запозиченою лексикою непотрібно, а сформувати стійкі установки, потяги, інтереси, переконання, прагнення щодо формування мовленнєвої культури. А для цього він повинен розвивати в учнів чуття мови. Повинен визначити сам і продемонструвати іншим «етимологічні поля», образи, які виникають (чи навпаки блокуються) при вживанні тих чи інших слів, згубний вплив окремих запозичених слів.

Чуття мови розглядається як інтуїтивний компонент, пов'язаний з переживаннями (Л. С. Виготський), як вроджений компонент, як компонент, що формується у процесі діяльності. На думку Л. В. Засєкіної, «... чуття мови, очевидно, посідає проміжну ланку між мовленнєвим досвідом і мовленнєвим знанням, при цьому слугуючи як результатом і наслідком першого, і, водночас, важливою передумовою формування останнього за такою схемою: мовленнєвий досвід; чуття мови; мовні знання; мовна компетенція» [110, с. 47]. Зауважимо, що визначення Л. В. Засєкіної ніяк не заперечує можливості впливу переживань і окремих вроджених компонентів на розвиток мовного чуття і тези про необхідність вивчення материнської мови.

Про важливість опанування мови свого народу для розвитку особистості за останні два століття написано дуже багато. Так, психолог О. Т. Губко стверджує: «... мова є не тільки засобом спілкування, а й накопиченням усієї національної психіки... мовна сфера постає як найбільш універсальна й потужна психічна метаструктура, найбільш повний резервуар набутого індивідом і етносом історичного і життєвого досвіду, а також найбільш могутній важіль розвитку особистості й усього народу... лише рідною мовою можна досягти найбільш потужного елітного розвою особистості й народу. Лише в літеплі



материнської мови юна особистість викохується щасно, природно, могутньо. У чужому силовому полі вона хиріє, як тропічна квітка, пересаджена на північний ґрунт. Тим-то нації (і передусім українці), які століттями зазнавали мовного гніту, багато втрачали у своєму духовному, інтелектуальному розвитку. І лише могутнє праісторичне коріння дозволяє нам залишатися однією з духовно багатих націй світу» [84, с. 169-170]. Схожі ідеї відстоював і великий педагог К. Д. Ушинський: «... у світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не одна природа рідної країни, але й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – у спадщину нащадкам. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, – словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові» [301, с. 557]. І далі: «Ви зауважуєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному випадку вживає один вислів, в іншому інший, і мимоволі дивується чуттю, з яким вона помітила надзвичайно тонку різницю між двома словами, вірогідно, дуже подібними. Ви зауважуєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає його відмінювати і з'єднувати з іншими словами абсолютно правильно; чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народу можливість створити мову?» [301, с. 559].

У наведених судженнях сказано навіть більше, ніж потрібно для одного розділу колективної монографії. Їх цілком достатньо для викладача, який переїхавши з півночі Росії в Україну, на Батьківщину своєї дружини, досконало вивчив українську з єдиною метою, щоб його діти, росли в теплі материнської мови; досить для емігранта, який учить материнській мові своїх дітей і онуків. Але, на жаль, сьогодні не втрачають актуальності і слова філософа–мовознавця О. О. Потебні, який у середині XIX століття писав про важливість рідної мови та згубний вплив чужих мов у ранньому і молодшому шкільному дитинстві: «У мові бачать звуки, а не думки, і тому, заради чистоти вимови, починають навчання іноземної мови мало не з пелюшок і, як у часи «Недоросля», довіряють дітей Вральманам. Так, із дітей з чималими здібностями робляться напівдіоти, живі пам'ятники безглуздя і душевного холопства батьків» [226, с. 122]. «Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному характеру, то ця мова ніколи не спричинить такого сильного впливу на її духовний розвиток, який надала б рідна мова; ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить таких глибоких, здорових коренів, що обіцяють багатий, рясний розвиток» [301, с. 563], – наголошував К. Д. Ушинський. Сьогодні ці висновки великих мовознавців і

педагогів, на жаль, переконують далеко не всіх. Недостатньо їх для батька, який переїхавши з села до міста, віддає дітей до російської школи і всіляко маскує своє селянське походження. Недостатньо і для іншого, який не цурається свого походження, зате вважає, що мовою його батьків є суржик, і цим пишається, адже слова іншомовного походження і навіть ненормативна лексика, на його думку, збагачують мову. Недостатньо навіть для учителя української мови, у якої діти навчаються в українській школі, але вдома говорять суржилом з переважанням російської, і вона не бачить ніякої проблеми, адже «всі діти так говорять». Спотворені душі, які втрачають здатність до розрізнення добра і зла, безліч прикладів стародавнього і сучасного «яничарства» їх не переконують, їм потрібні докази, демонстрація механізмів спотворення.

Порівнюючи російську і українську мови, ми не збираємося доводити що українська мова краща від російської, але ми переконані, що для українця знання української мови є важливим і необхідним. Так само, як знання мови предків важливе для будь-якого народу. На жаль, деякі російські автори стверджують зверхність російської мови над іншими. «Як виявилось, в якості системних мов наша підсвідомість використовує мовну пару: реальні арабську та російську мови, незалежно від нашої етнічної приналежності» [59, с. 4]. «Російська мова, її фонетика і образність, має глибоку духовну основу. Основні ж європейські мови ... втратили образність, огрубіли фонетично і стали більш матеріальними» [267]. Після такого твердження хочеться спробувати порівняти російську і українську, вдивитися, як у дзеркало, у зв'язок мови і буття сусідського народу, пошукати у «чужому оці пил» імперського розвою образності і духовності, і, можливо, віднайти власні «колоди» втраченої образності і огрубіння руської (праукраїнської) мови.

Проти зверхності однієї мови над іншою, а тим більше проти уніфікації мов виступав російський психолог В. П. Зінченко. «Чи є поділ однієї мови на багато (щодо розділення мов при будівництві Вавилонської вежі – примітка автора) покаранням, трагедією, або до цього можна ставитися інакше? Адже подібні претензійні задуми, в тому числі і маячні, на кшталт повороту сибірських річок або споруди «кукурузини» на Охті, відтворюються знову і знову в рамках розділених мов. Умовою реалізації цих задумів у тоталітарних режимах є уніфікація, спрощення мови. Ідеалом таких режимів є новояз, ньюспік, воляпюк як ефективний засіб будівництва нових Вавилонів, формування «нової людини». Тільки різноманітність дає стійкість, породжує індивідуальність, особистість, конфесію, етнос і так високо ціновану сьогодні націю. Правда, все це за допомогою тієї ж мови стає

об'єктом маніпуляцій і спекуляцій. Порятунком, навпаки, укладено в багатстві та розмаїтті мов» [116, с. 280].

Знання чи незнання мови предків впливає на розвиток особистості, але саме лише знання чи незнання української мови українцем не є показником рівня розвитку особистості. На розвиток особистості впливає величезна кількість факторів, а мова є лише одним із них. Різниця між психікою двох представників однієї нації може бути на порядок вищою ніж різниця між двома націями. Але існування «духу народу» [225], нерозривний зв'язок його з мовою («Дух без мови неможливий, тому що сам утворюється за допомогою мови і мова в ньому є перша за часом подія» [225, с. 24]) – незаперечний факт.

Мова впливає практично на всі пізнавальні процеси. «У 20-му столітті американський лінгвіст Едвард Сепір, а потім антрополог Бенжамін Лі Уорф висунули близьку тезу, яка отримала назву гіпотези лінгвістичної відносності (гіпотеза Сепіра-Уорфа). Згідно Уорфу, «світ являється перед нами як калейдоскопічний потік вражень, які повинні бути організовані нашим розумом, а значить, перш за все лінгвістичною системою нашого розуму... «Реальний світ» будується на основі мовних навичок групи... Ми бачимо, чуємо, відчуваємо і мислимо так, а не інакше, головним чином тому, що мовні навички нашого суспільства зумовлюють вибір інтерпретацій. У психолінгвістиці іноді розрізняють сильну і слабку версії гіпотези лінгвістичної відносності. Сильна версія в дусі Гумбольдта і Уорфа, згідно з якою мова повністю визначає особливості мислення, малоїмовірна» [61, с. 188]. І далі: «В останні роки накопичуються дані, які змушують визнати факт взаємодії особливостей семантики і синтаксису мови з більш складними пізнавальними процесами, ніж процеси сприймання і впізнавання відтінків кольору. Так, згідно з даними міжкультурних досліджень, оцінки особистісних характеристик досліджуваними-білінгвами, які однаково добре володіють китайською і англійською мовами, залежать від того, яку мову вони використовують для оцінок» [61, с. 190].

Запозичені слова, коли ними послуговуються як поняттями, особливо, якщо слова рідної мови викликають образи, які репрезентують поняття однобічно, справді збагачують мову. Для професіонала, який володіє кількома мовами і понятійним апаратом свого фаху, знання інших мов нерідко дає можливість знайти необхідний кут зору лише переклавши проблему, задачу чи окремі передумови іншою мовою.

Але поняттями ми послуговуємося здебільшого у професійній сфері, а у повсякденному житті використовуємо слова-уявлення. Як зазначав Л. С. Виготський: «...поняття, що зустрічаються в нашій побутовій мові, не є поняттями у власному розумінні. Вони скоріше є загальними уявленнями про

речі. Однак не підлягає ніякому сумніву, що вони становлять собою перехідний шабель від комплексів і псевдопонять до істинних понять» [71, с. 168]. Слова, якими ми послуговуємося поза професійною сферою, етимологічно комплексні узагальнення, загальні уявлення, в яких народ виявив суттєві для його життєдіяльності узагальнення. «Луна» за походженням пов'язана з латинським словом, що позначає «вередливий», «непостійний», «примхливий». Людина, яка назвала «місяць» цим ім'ям, хотіла, очевидно, виділити ознаку мінливості її форми, перехід її з однієї фази в іншу як істотну відмінність її від інших небесних тіл. Слово «місяць» пов'язане зі значенням «вимірювати». «Місяць» – значить «вимірювач» [71, с. 163]. Для одних народів важливо, що фази місяця повторюються, а для інших важливо, що «луна» змінюється. Частина етимології, звичайно, з плином часу втрачається і не виконує первісну функцію виділення суттєвого. Разом із тим навіть за втраченої етимології первісні узагальнення можуть виконувати свою функцію на несвідомому рівні. Згадане вище «праісторичне, глибоке, здорове коріння» – це не просто красиві метафори, слова існують не відокремлено, вони з'єднані «коренями» як частинами слів, втрата етимології у одному слові може компенсуватися образами інших слів, коріння яких глибоко проросли у несвідоме народу. До того ж, «проростання коріння» ми розуміємо майже буквально: як зміни у нервовій системі.

У живих істот, які мають нервову систему, є безумовні рефлекси, які з'єднані у ланцюжки так, що закінчення одного рефлексу викликає початок іншого і називаються інстинктами. У людини ці жорсткі ланцюжки заміщені не настільки жорсткими ланцюжками безумовних і умовних рефлексів і називаються динамічними стереотипами. Тобто у людини є безумовні рефлекси, але жорстких ланцюжків інстинктів немає. До таких безумовних рефлексів ми відносимо і образи, які закодовані у геномі і пов'язані у індивіда з певними емоціями і діями. Такі образи (а це не лише зорові, а образи будь-якої модальності): приємні чи неприємні звуки, запахи, тактильні відчуття тощо, які присутні у всього людства чи окремих народів. Вони називаються архетипами і відповідають за емоційне оцінювання життєдіяльності людини.

Існування праобразів у тварин доведено етимологією і зоопсихологією. Тварини інстинктивно реагують на розмір, рух, форму предметів, звуки, магнітні поля тощо [172, с. 208-219]. Ґрунтовні дослідження праобразів проведені психологами, які досліджували колективне несвідоме людства. К. Г. Юнг, ввів і обґрунтував поняття «архетипу» через аналіз міфології, розкрив відношення між свідомим «его» і несвідомою «самістю», описав цілісну особистість як єдність свідомого і несвідомих праобразів. «Зазвичай я описую супраординатну особистість як «самість», таким чином чітко розрізняючи «его», яке, як добре відомо, поширюється лише на свідомий розум,

і ціле особистості, яке містить як свідомий, так і несвідомий компоненти. Таким чином, «его» відноситься до «самості» як частина до цілого» [329, с. 183]. Разом із тим, К. Г. Юнг наголошував на величезній складності архетипів і можливості їх осягнення лише на інтуїтивному рівні. «Жоден архетип не може бути зведений до простої формули. Це посудина, яку нам ніколи не спорожнити і не наповнити» [329, с. 118]. Із сучасників треба згадати С. Грофа, який досліджує прояви праобразів у людей при зміні станів свідомості, взаємодію спільних для всього людства праобразів та індивідуального досвіду людини [83].

Про зв'язок мови з архетипами писав Г. Г. Шпет: «Слово є не тільки явище природи, але також принцип культури. Слово є архетипом культури; культура – культ розуміння, слова – втілення розуму» [325, с. 380]. В. П. Зінченко пішов ще далі, коли зазначав, що слово не тільки архетип культури, принцип пізнання, а й головний принцип організації людської діяльності, свідомості й особистості. Не тільки людина опановує слово, а й слово оволодіває нею. В. Гумбольдт мав рацію, кажучи, що «мова сильніше нас». Це настільки правильно, адже занадто часто людина замість того, щоб послуговуватися словом як знаряддям, сама стає знаряддям або органом мови [116, с. 460]. Якщо враховувати погляди В. Гумбольта і В. П. Зінченка, що людина може стати знаряддям чи органом мови, то питання послуговуватися мовою предків чи мовою, нав'язаною імперією, набуває світоглядного значення.

У повсякденному житті людина може розв'язувати не менш складні і не менш творчі задачі, ніж їх розв'язують великі вчені чи митці у професійній діяльності. На думку В. П. Зінченка: «На побутовому рівні свідомістю розв'язуються задачі, фантастичні за своєю складністю. Індивід володіє простором сформованих образів, більшість з яких полізначні, тобто мають у собі не єдине перцептивне значення. Аналогічно цьому простір освоєних рухів і предметних дій поліфункціональні: кожне з них містить в собі не єдине операційне значення. Отже, для ефективної в тій чи іншій ситуації поведінки необхідна актуалізація потрібного в даний момент образу і потрібної моторної схеми (програми). І те, й інше повинні бути адекватні ситуації, але це лише загальна умова. Навіть успішно сформований образ володіє надмірною кількістю ступенів свободи по відношенню до оригіналу, що повинно бути подолане» [116, с. 259]. Автор констатує надзвичайну складність і поліmodalність образів: «Образ світу має, так би мовити, безліч входів, і цей образ не є виключно зоровим, слуховим, вербальним, знаковим, символічним і т.ін. Швидше за все, цей образ аmodalний, тобто позбавлений кольору, запаху, смаку тощо. Інша річ, що ми цей образ іноді «фарбуємо» у багрянні або рожеві

тони, уявляємо собі його чуттєві характеристики» [116, с. 288]. «Вся наша увага зайнята предметним змістом, а не формою, за допомогою якої він виражається. Звичайно, є спеціальні ситуації, навіть види діяльності, предметом яких є мова, форма вираження змісту. Цю форму – мову – нерідко називають матерією нашого знання і свідомості. Образ світу, який створюється людиною, є не тільки повніше, глибше, ширше, ніж потрібно для вирішення нагальних життєвих завдань. Він принципово інший, ніж відображений у ньому світ. Людині мало того, що світ невичерпний для пізнання, що створення його образу вимагає всього життя. Людина будує образ не тільки реального, а й вигаданого світу (можливих світів) і іноді поселяється в ньому» [116, с. 300].

В. П. Зінченко наголошує на необхідності дослідження мови через поняття смислу як головного виміру людського буття: «Останнім часом висловлюються правдоподібні, хоча і важко доказові гіпотези про те, що образ, картина світу немовляти синестезійні, полімодальні. Сліди синестезії зберігаються в сприйманні дорослої людини, наприклад, «малинова ласка», «жовта заздрість», «червоне нетерпіння», «зрячих пальців сором», «дотик болісного і непевного образу» і багато іншого у О. Е. Мандельштама» [116, с. 302]. Незважаючи на «непевність образу», ми досить чітко виділяємо смисли слів. «Трансляція самому собі – це переклад значення на мову смислу. Такий переклад є вихідний, базовий рівень розуміння і навіть нормальної освіти. Смисл – це ще одне невизначене поняття. Труднощі його визначення (а спроб було достатньо) полягає в тому, що він є першим, або головним, виміром людської свідомості і буття» [116, с. 301]. «Слабким аналогом сприймання такого змісту є наші, за словами І. М. Сеченова, «темні» відчуття від внутрішніх органів: тілесний комфорт («блаженство тіла»), дискомфорт, біль, які ми далеко не завжди точно локалізуємо, словесно визначаємо. Подібні ж труднощі ми відчуваємо при спробах визначення своїх душевних станів» [116, с. 301-302]. Виникає запитання: «Чи залежить переклад значень на мову смислу від мови, якою ми послуговуємося?»

Метою нашої наукової розвідки є спроба знайти засоби розвитку чуття мови, формування свідомих і неусвідомлюваних мотивів розвитку мовленнєвої культури; виявити механізми згубного впливу запозиченої лексики.

Мова розвивається відповідно до буття народу. Слова зі спільним походженням об'єднуються у сім'ї слів. Сім'ї слів, об'єднані на основі відображення народом різних емоцій, образів, дій (навіть за умови спільного походження) в різних мовах відрізняються. Наприклад, образи добра і блага в українській і російській мові не тотожні, тому, що добро чи благо з точки зору особистості і імперії (царя) значно різняться, що й веде до розвитку різних сімей слів. Українські сім'ї слів, пов'язані з добром і благом, розвиваються відповідно до уявлення народу («Бог – є добро»), а в російській

мові відповідно до уявлень про благо людини, яке залежить від блага держави («На благо советской родини»).

У різних народів сім'ї слів розвиваються по-різному відповідно до духовних підстав буття народу. В одних сім'ях слів первинні образи (а це можуть бути і спадкові образи, і образи реального світу), які дали назву слову – розвиваються, в інших – можуть нівелюватися, або повністю втрачатися. У кожній мові є слова, зв'язок яких з образами реального світу, які зумовили їх появу, давно втрачено. Наприклад, російське слово «бухати» – пиячити, походить від монгольського «буух», що означає – опускатися. Спочатку, коли п'янка засуджувалася суспільством, то була позначена словом, яке щонайкраще відображало явище – в результаті пиятики людина «опускається» в усіх відношеннях: духовно, морально, фізично. Завдяки свідомому спюванню народу майже всіма московськими царями і секретарями, з точки зору яких продаж як найбільшої кількості спиртного є «благом» для імперії, виробилося нейтральне ставлення до пиятики: «Доброго і корчма не зіпсує, а злого і церква не направить». Етимологія слова «бухати» була втрачена.

Л. С. Виготський пише: «Якщо ми простежимо, за яким законом об'єднуються сім'ї слів, то побачимо, що нові явища і предмети називаються зазвичай за однією ознакою, яка несуттєва з точки зору логіки і не висловлює логічно сутність даного явища. Назва ніколи не буває на початку свого виникнення поняттям. Тому з логічної точки зору назва, з одного боку, виявляється недостатньою, тому що вона занадто вузька, а з іншого – дуже широка» [71, с. 165]. Більшість образів, з якими пов'язані слова, відображають якусь окрему конкретну ознаку, яка справді не є суттєвою з точки зору логіки, але нерідко є суттєвою з точки зору емоційно-образного (інтуїтивного) відображення. Внутрішня форма слова «бухати» насправді не бідніша будь-якого сучасного логічного визначення.

Крім того, слова рефлекторно пов'язані не лише із відображуваним світом, а і з образами колективного несвідомого (архетипами), які здавна український народ називав «первнями». На нашу думку, можна надалі позначати терміном «архетип» спадкові несвідомі образи всього людства, а терміном «первні» – *образи колективного несвідомого народу, які зберігаються, розвиваються і передаються наступним поколінням в основному в процесі опанування мовою.* Отже, слова мають рефлекторно-емоційний зв'язок з: 1) образами окремих ознак відображуваних предметів і явищ (усі ознаки доступні свідомості, але рівень усвідомлення залежить від досвіду і рівня розвитку інтелекту); 2) з цілісними міфологізованими, тобто недиференційованими за змістом і формою образами відображуваного світу; 3) з первнями, які розвиваються, зберігаються і передаються у спадок через

мову народу у вигляді значень слів, сімей слів, стійких словосполучень, приказок, прислів'їв, колискових, казок, міфів тощо; 4) з архетипами. Набутий народом досвід передається нащадкам через гени, мову і культуру.

Зупинимося на архетипі добра як на щонайархаїчнішому праобразі живих істот, у яких є психіка, для виживання яких було досить розрізняти світло, темряву і розміри інших об'єктів, для яких маленький об'єкт був їжею, а великий – загрозою. У людини цей архетип розвинувся в образи відчуттів усіх модальностей: звуки, тактильні і температурні відчуття, запахи, зорові образи. Одні звуки, запахи, доторкування чи кольори збуджують нервову систему, інші – заспокоюють. Абстрактні малюнки сприймаються як злі або як добрі тощо. У процесі оволодіння рідною мовою психічні явища, пов'язані тією чи іншою мірою з архетипом добра, позначаються словами «добро», «добробут», «доброчинний», «доброчесний», «добраніч» та ін. і, таким чином, об'єднуються у комплексні узагальнення на основі конкретних ознак, але разом із тим включають в себе несвідомі архетипи людства та несвідомі первні народу. Будь-які порухи душі, які приторкуються до явищ, що зв'язані з сім'єю слів та іншими словами, які з цією сім'єю зв'язані через асоціативні поля, поля аналогій тощо, можуть збуджувати нейрони, що відповідають за колективне несвідоме, викликаючи задоволення, напруження, тривогу тощо. Коли спробувати виразити вищесказане метафорично, плететься «мереживо душі народу», у вузлах якого знаходяться праобрази колективного несвідомого. Слова природної рідної мови, пов'язані з архетипами і з'єднані між собою кореневими і емоційно-образними зв'язками, формують колективне несвідоме народу (див. таблицю 2.1.).

Таблиця 2.1

**Фрагмент мовної сім'ї як частина мережива душі народу**

Мова	Переклад слів різними мовами				
	добре	добробут	доброчинний	доброчесний	добраніч
українська	добре	добробут	доброчинний	доброчесний	добраніч
білоруська	добра	дабрабыт	дабрачынны	дабрадзежны	ночы
болгарська	добър	благосъстояние	благотворителност	добродетелен	лека ноц
боснійська	dobro	blagostanje	milosrđe	vrlī	laku noć
македонська	добра	благосостојба	добротворни цели	доблесни	добра ноќ
польська	dobry	dobro	dobroczytność	cnotliwy	dobranoc
російська	хорошо	благосостояние	благотворительный	добродетельный	спокойной ночи
сербська	добро	благостање	милосрђе	врли	лаку ноћ
словацька	dobrý	blaho	dobročinnosť	cnostný	dobrou noc
словенська	dobro	dobro počutje	dobrodelnost	uspešen	lahko noč
хорватська	dobro	blagostanje	milosrđe	vrlī	laku noć
чеська	dobrý	blaho	dobročinnost	ctnostný	dobrou noc



Аналізуючи таблицю, можна зробити висновок, що «проростання мовного коріння» у різних народів відбувається по-різному, вірогідно, в залежності від природно-географічних умов, вже сформованого мережива душі народу, історичного розвитку, традицій, соціального устрою тощо. Ми далекі від думки, що саме українці зберегли найбільше добра у своїй душі, чи точніше у геномі, що кодує мереживо нейронних сіток, і мові, що активізує мереживо душі народу. У кожній із мов є слова чи словосполучення з єдиним коренем, переклад яких українською вже цього кореня не матиме. Мова йде про те, що у кожного народу своє «мереживо душі» пов'язане з мовою тисяч попередніх поколінь, а заміна слів рідної мови іншомовними – руйнує це безцінне мереживо.

Кожного разу, коли дитина послуговується словом чи словосполученням «мовної сім'ї добра», вона доторкується одночасно і до реального, і до архетипів, і до первнів народу. Кожне послугування словом з великої стародавньої мовної сім'ї переносить частину душі народу в душу особистості, формуючи цілком матеріальні умовно-рефлекторні зв'язки з безумовно-рефлекторними спадковими образами – зв'язки архетипів з первнями народу. Коли дитина чує, або говорить «добре» щодо оцінювання природи (як же добре), смаку їжі (неможна говорити, що хліб не добрий), прийнятого рішення (це ти добре придумав), діяльності (її чи іншого), з'являється ще одна несвідома, але цілком реальна позначка на несвідомому образі добра. Кожне слово є носієм самодостатнього смислу. А кожне доторкування словом до реальності збагачує уявлення добра новим відтінком смислу, додаючи емоційних, образних відображень та відображень дій.

В українській мові десятки слів пов'язаних з архетипом добра. У ранньому і дошкільному дитинстві людина вільно і невимушено засвоює найтонші відмінності між досить близькими словами, наприклад, добрий, добрезний, добренний, добренький, добріненький, добрінкий, добриський, добростливий, добротливий, добротний, добрячий, добрящий, добрега, добріниця, добрун, добряга, добряк. Окрім того, мабуть кожна дитина, зачарувавшись пташенням чи цуценям, придумає ще й щось своє: «Ой, яке ж воно доброцуцуненьке!» На жаль, частиною слів «мовної сім'ї добра» нашого народу ми послуговуємося все рідше: «[добрина] – хороша якість, [добрітка] – святенник, [добрило] – присмачує їжу» [104, с. 98]. Кожне доторкування словом до реальності, яка уподібнюється з образом добра, створює позначку на образі добра колективного несвідомого, яке стало надбанням особистості. Кожне слово чи словосполучення використовується в різних контекстах і відображається різними позначками на образі добра, який переноситься з колективного несвідомого народу у душу людини. Як голковий принтер з

допомогою окремих крапочок вимальовує рисунок, так і тут мова переносить колективне несвідоме у душі кожного, хто нею послуговується, окремими позначками доторкування слів – емоцій, образів і дій. У результаті маємо десятки слів, сотні словосполучень, приказок, прислів'їв і тисячі контекстів, а отже, тисячі умовнорефлекторних зв'язків архетипів з первніми колективного несвідомого народу, тисячі «внутрішніх форм слова», підсилених чи послаблених первніми народу і емоційно-образними зв'язками індивідуального досвіду людини.

Розвиток душі дитини відбувається через одночасне доторкування до первнів народу і навколишнього світу, але одноразового доторкування мабуть недостатньо. Саме тому дошкільнята так просять прочитати казочку їм іще раз, хоча вже давно вивчили її напам'ять. Адже кожне нове прочитання казочки (та ще й прочитання різними людьми: татом, мамою, бабусею чи братиком) – це зовсім різне доторкування до первнів народу, відображених у казці, і, відповідно, – різні позначки (нові фрагменти) колективного несвідомого, відтвореного в душі дитини. Розвиток душі залежить від того, якими словами послуговуються батьки, як вони ставляться до інших, до себе, до найрізноманітніших боків буття. Якщо у сім'ї говорять про добро та ще й багатою народною мовою, то образ добра буде відтворено в душі дитини більш цілісно, а дитина, можливо, створить нове слово у «мовній сім'ї добра», а якщо послуговуються ненормативною лексикою, то, вірогідно, чекати нових матюків.

У залежності від того, якими словами послуговувалася дитина і її оточення, в яких контекстах використовувалися слова «мовної сім'ї добра», формується інтегрований образ добра. У різних людей цей образ може бути різної модальності (аж до аномального) і може мати різний смисл (аж до протилежного). Наприклад, у відповідях на питання анкети: «Поясніть, що таке добро?», – одні молоді люди пишуть про те, без чого неможна жити, що робить світ кращим, робить людину щасливою (щось світле, тепле, духовні якості, духовний стан, людяність, любов, ставлення, повага, емоції, радість, щастя, співпереживання, відношення, чесність, дії, справи, вчинки, віддача, при цьому нічого взамін, без будь якої вигоди, безкорисливо і від душі, і не лише до людей а і до тварин, навколишнього середовища, світу). Добро потрібно робити, творити і бути щирим, радісним, вірним, щасливим. У відповідях інших: добро – це благополуччя, добро не зло, добро бореться зі злом, категорія, що вказує на позитивну взаємодію між двома об'єктами, дії і почуття, які приносять користь, «поміць нуждаючимся», «формальна и абстрактная конструкция», «идея недальновидных наивных людей». Головна відмінність імперського і загальнолюдського добра – це питання корисливості-безкорисливості і відношення зі злом. Добро визначається через зло (добро – не

зло, бореться зі злом), що аж ніяк не заважає за потреби звернутися за допомогою до зла. Наприклад: «баба Яга» їсть дітей, або допомагає головному герою. За такого розуміння добра і зла, з двох сил, які змагаються між собою, лише одна є злом. Для імперського колективного несвідомого Сталін не є злом, через те що Сталін «переміг» Гітлера.

У кожного народу свої зв'язки архетипів, первнів і свідомого відображення, своє розуміння добра і зла. Розуміння добра у імперії і демократії об'єктивно різне. Імперія спирається на логічне відображення світу, обґрунтовуючи думку, що людині корисне те, що корисне державі, а демократія прагне цілісного інтуїтивного відображення. Ось як писав про це Бенедикт Спіноза: «... засіб до того, щоб все більше і більше наближатися до визначеного нами зразка людської природи» [274, с. 524]. Для наближення до людської природи необхідно спиратися не лише на свідоме (користь), а й на несвідоме, яке, як зауважував К. Г. Юнг, пізнати можна лише інтуїтивно. «Архетипи – непорушні елементи несвідомого, які, проте, постійно змінюють свою форму. Спроба вирвати окремих архетипів із живої тканини «псюхе» – майже безнадійне заняття; але незважаючи на своє тісне сплетіння, архетипи дійсно формують одиниці значення, які можуть бути досягнуті інтуїтивно» [329, с. 119].

Схожу точку зору ще задовго до К. Г. Юнга відстоював М.І. Костомаров: «З життям поезії в душі, з почуттям краси, із вдачею розуміти її, міцно зв'язана свідомість моральності й добра. Матеріаліст розуміє в добрі користь. Коли він зроду вже добрий, він свою добрість визначає тільки тим, що готовий робити другим те, що вважає за корисне. ... Хто ж любить добро, не зважаючи на користь, той не міркує, а робить добро; бо так йому каже почуття й розумне споглядання краси добра», – писав він [143].

Погоджуючись з М.І. Костомаровим, зауважимо, що слово «матеріаліст» було б краще замінити на «раціоналіст», який вважає розум єдиним засобом відображення світу. На жаль, ця імперська ідея зверхності чогось над чимось, чи кимось, зверхності логічного над образно-емоційним, зверхності розчленованого (недаремно так до вподоби багатьом імперіям розрізаний навпіл орел) над цілісним, до наших часів визначає програми нашої школи, де відбувається спроба навчати дітей на словесно-логічному рівні на збиток інтуїтивно-образному відображенню світу, що для українського народу, який виплекав одну з найбільш емоційно-образних мов у світі, завдає непоправної шкоди. Ми не обстоюємо тут сенсуалізм на протиположності раціоналізму. «Ум без розуму – біда». Але коли «ні ума, ні фантазії», то це біда не менша. Повноцінний розвиток особистості потребує опанування і раціонального, і чуттєвого відображення світу.

Якщо поглянути на наведену вище таблицю під кутом зору М. І. Костомарова, то чітко видно, як у деяких мовах добро «саме в його моральній доскональності» підміняється готовністю «робити другим те, що вважає за корисне». Доброчесність замінюється добродійністю, добраніч – спокоєм, добридень – побажанням здоров'я, блага і таке інше.

Слово, що використовується для привітання, визначає, що важливіше добро (Бог) чи спокій і здоров'я. Використовуючи ті чи інші слова, словосполучення, приказки, схвалюючи ті чи інші твори художньої літератури, народ через мову визначає і утверджує в суспільстві своє ставлення до окремих виявів свого буття. Послугування тим чи іншим словом може визначати ставлення народу до дійсності. Наприклад, послугування словом «злочинець» чи «преступник» визначає ставлення народу до закону, до добра, до справедливості тощо. Чи може злочинець бути добрим, а – «преступник»? Тобто мова формує первні народу, роблячи смислові акценти на тих чи інших образах, відносячи ті чи інші образи реального світу до емоційно-образного відображення колективного несвідомого. Зверніть увагу (дивись таблицю 2.1.), як перекладається «доброчесність» боснійською, сербською, хорватською. Цікаво звідки походить слово «врать»?

«Дитина не спонтанно відносить дане слово до даної конкретної групи і переносить його значення з предмету на предмет, розширюючи коло охоплених комплексом предметів. Вона тільки прямує за мовою дорослих, засвоюючи вже встановлені і дані їй в готовому вигляді конкретні значення слів. Простіше кажучи, дитина не створює своєї мови, але засвоює готову мову оточуючих дорослих. ... дитина не створює сама відповідні значенню слова комплекси, а знаходить їх готовими, розкласифікованими за допомогою загальних слів і назв. Завдяки цьому комплекси дитини збігаються з поняттями дорослих» [71, с. 152]. Цілком погоджуючись із висновками Л. С. Виготського, зауважимо, що частина узагальнень, які дитина засвоює вже готовими від дорослих, залежить від діяльності і є результатом інтеріоризації, а інша частина залежить безпосередньо від засвоєння мови.

У будь-якого народу впродовж віків розвитку мови, яка підлаштовувалася під буття народу, «етимологічні поля», які зберегли зв'язки з архетипами, розвивалися і тоді, коли народу було потрібно їх актуалізувати, і тоді, коли була потреба у гальмуванні дії архетипів. У народів, які довгий час жили на одній території, розвій мови відбувався природним шляхом, зберігаючи зв'язки з архетипами, відбувалися формування і розвиток первнів народу. Наприклад, архетипи зла представлено образами вовка чи змії, які викликають первісний жах та ототожнюються з нечистою силою і у багатьох сучасних людей. Цей жах нівелюється міфами, казками, колисковими тощо. У казках і

билинах зло перемагають герої. Але архетипи несвідомі, і їх актуалізація чи нівелювання є більш ефективними на тому ж несвідомому рівні. Прикладом розвитку первнів та взаємодії колективного несвідомого народу і людства задля нівелювання архетипу зла є колискова зі словами: «Прийде сіренький вовчок та й ухватить за бочок». Прийде не страшний вовк, а маленький вовчок, і не уб'є, не розірве, а ухватить. Зло в образі страшного хижака перетворюється на щось майже іграшкове.

Тут можна згадати сварку, у якій згадується собака чи його діти, як ті ж самі образи вовка – природного та надприродного зла, але вже у послабленому образі. Таке собі щеплення від страху через введення у організм ослабленого агента. Але ж для розвитку таких засобів необхідна тисячолітня історія, а як можна швидко нівелювати несвідомі образи, які стали болісними чи непотрібними, народу, який змінив своє осіле рільництво на зовсім інше господарювання? Чи не єдиним швидким (мається на увазі кілька сотень років) засобом є блокування образів. Людина не може блокувати образно-емоційні рефлекси зв'язків з архетипами, але може блокувати свідомі образи, залишивши слова-емоції, блокувавши свідомий доступ до образів. Яскравим прикладом такого блокування є матюки – нецензурна лексика на основі органів та функцій розмноження. Навряд чи хто-небудь, вживаючи таку лексику, уявляє собі певні органи чи відповідні процеси. На противагу російській мові українські недоброчливі побажання здебільшого досить образні: «Найменша сестра бодай не зроста». Вони також несуть багато негативу, загрожують здоров'ю, але за тисячі років народ виробив потужне негативне ставлення до цього явища, обмежуючи його вживання, і різноманітні засоби боротьби з наслідками на зразок зняття зурочення. Коли в українців здавна було негативне ставлення до сварок, прокльонів і т.п., то у росіян дещо інше відношення: «Милые бранятся только тешатся. Молодые бранятся – тешатся; старики бранятся – бесятся. Русский народ матом не ругается, русский народ матом разговаривает».

Ще півстоліття тому в Україні, якщо хтось на когось казав «чорт», то про це знало і засуджувало все село. Пізніше ненормативна лексика стала цілком прийнятною в окремих групах, але все ж засуджувалася у присутності людей старшого або молодшого віку чи протилежної статі. Сьогодні щонайогидніші матюки можна почути на вулиці, у магазині, біля навчальних закладів, у громадському транспорті. А якщо дорослі не вважають різноманітні «бліни» нецензурною лексикою, то такі слова можна почути і на уроках у школі, і у родинному колі за обіднім столом.

На жаль, проблема все більшого поширення ненормативної лексики не викликає значного занепокоєння у суспільстві. Вона досить широко досліджується в науковій літературі. Погляди авторів суттєво різняться: від

цілковитого заперечення до обґрунтування революційної боротьби з тоталітаризмом і морального катарсису в результаті подолання табу [276, с. 14]. А тим часом така лексика все більше входить у наше життя. Звичайно, можна «обґрунтувати» і послугування ненормативною лексикою, і використання суржику, адже і те, й інше нібито «збагачує» нашу мову. Можна «логічно довести» необхідність вивчення російської мови українцем з раннього дитинства, адже це розширює можливості, але інтуїтивно відчуваєш, що таке «збагачення» і «розширення» веде до духовного, а відтак і до матеріального зубожіння народу.

Образи блокуються не лише в матюках, а і в інших словах, які покликані їх замінити у процесі вивільнення емоційної енергії з блокуванням образно-емоційного оцінювання. Слова на зразок «блін» виконують абсолютно таку ж функцію як справжні матюки. До того ж, якщо для росіянина за певних обставин різноманітні «блины-оладушки» чи «блины горелые» можуть залишатися емоційно-образними, то більшості українських підлітків такі «бліни» вихолощують душу не гірше справжнього мату. Звичка з дитинства блокувати образи, спотворює адекватне відображення світу, інтуїтивне цілісне розуміння того, що є правдою, а що кривдою, де добро, а де зло, сприяє розвитку конформізму (піддатливості тиску групи), бажанню покладатися на думку інших, не виділятися із групи тощо. Навіть нонконформізм підлітка, який послуговується ненормативною лексикою задля демонстрації своєї незалежності, нічим не відрізняється від конформізму. Теж саме маємо з вживанням нецензурної лексики у літературі. На жаль, нею послуговуються навіть талановиті письменники. У результаті люди, які щиро борються з авторитаризмом, своїм нонконформізмом проти суспільної моралі свого народу сприяють утвердженню моралі чужої авторитарної держави.

Блокування образів відбувається не лише при використанні мату, але й при будь-якій брехні, зубрінні у школі, перегляді сучасних оброблених пропагандистами телепередач, серіалів тощо. Чим більше у суспільстві незрозумілого, чи більше неправди (вдома, у школі, у ЗМІ), тим більша потреба у блокуванні образів, тим більше ненормативної лексики і навпаки: чим, більше ненормативної лексики, тим більше блокуються образно-емоційні зв'язки слова і реальності.

Чим більше нецензурщини, тим більше брехні! Чим більше брехні, тим більше нецензурщини (лайки)! Недаремно у російській мові собаки (уособлення зла) «лают» і «брешут». Недаремно нецензурна лексика у першу чергу поширювалася у тих сферах діяльності, де від людини вимагалось сліпе підкорення начальству, а саме у радянській армії, на будівництві, у будь-яких сферах діяльності, до якої можна застосувати російські прислів'я:

«Я начальник – ти дурень, ти начальник – я дурень»; «Індик думав та в суп потрапив». Українське прислів'я має зовсім інше значення: «Індик думав у неділю, а в суботу в суп потрапив». Спотворення змісту прислів'я відбувалося відповідно до вимог імперської психології, яка не допускала ні сумнівів відносно світлого майбутнього, ні інакомислення. Індик дурний уже тому, що він індик, і окрім іншого сам винен – нічого було думати. Таких скорочених відповідно до імперського мислення прислів'їв немало і в українській, і в російській мовах. «Моя хата з краю, *першим ворога зустрічаю*», «Береженого Бог береже, *а козака – шабля стереже*», «П'яному море по коліна – *а калюжа по вуха*», «Новая метла по-новому метёт, *а как сломається – под лавкой валяється*», «Ума палата, *да ключ потерян*», «Свято место пусто не бывает. *А пусто место не бывает свято*». Дорослі недомовляли повністю прислів'я, щоб раптом оте «п'яне, дурне чи святе» начальство, не здогадалося, що це про нього, а у частини дітей, які не чули прислів'я повністю, відтворювалася через доторкування до спотвореного смислу прислів'я, ще одна часточка імперської душі. На жаль, таких часточок імперського колективного несвідомого немало відкарбувалося в душах усіх народів спільної колись імперії.

Коли народ змінює свою мову, то частина взаємозв'язків архетипів з первнями народу руйнується. Не маючи достатньої підтримки колективного несвідомого, особистість починає більше покладатися на суспільство, точніше – на вождів суспільства. Аморальні речі можуть перетворюватися на зразок до наслідування. Відношення архетипи – первні опосередковуються ідеологічними імперськими «скрепами». Феномен Павлика Морозова страшний не стільки вчинком підлітка, скільки формуванням з нього образу героя.

Треба зауважити, що російський народ, як і будь-який інший, здатний до рефлексії і пошуку засобів боротьби з негативними явищами свого буття. Наприклад, слово «безОБРАЗНЫЙ» означає практично те ж саме, чим характеризуються самі матюки – потворний, жахливий, бридкий, огидний тощо. Ставлення російського народу до спотворених мовою образів виражене у приказках, мовних зворотах тощо: «Задля красного словца не пожалеет и отца». Тобто, з одного боку, російський народ створив мову, в якій блокується свідомий доступ до образів емоційно-рефлекторно зв'язаних зі словами, а з іншого – сформував певні «застороги» проти такого блокування у вигляді окремих слів, словосполучень, приказок, мовних зворотів тощо. Високоосвічений росіянин, який опанував власне мислення, засвоїв народну мову, традиції, культуру (засвоїв вищезгадані застороги на рівні навичок), має певний імунітет проти імперської пропаганди, але так само вразливий від згубного впливу суржику, як і українець.

Запозичені слова можуть по-різному впливати на становлення особистості – одні йдуть на користь, а інші завдають непоправних втрат душі хоча б тому, що в українській мові таких засторог, як у російській, проти «безОБРАЗНОСТІ» немає. Відповідно людина, яка послуговується суржигом, отримує недоліки мови без необхідних засобів захисту від цих недоліків. До того ж, ймовірно, у кожній мові є якісь свої особливості, які за відсутності засобів корекції, вироблених у самій же мові, можуть вести до менш адекватного відображення світу.

Багатство мови визначається не лише кількістю слів, а й здатністю формування колективного несвідомого народу, узгодженого з колективним несвідомим людства, здатністю мови сприяти утвердженню загальнолюдських цінностей на несвідомому рівні в процесі вивчення рідної мови. Білінгвізм у ранньому і дошкільному дитинстві може вести до розбалансування свідомого і несвідомого людини з первніми народу та колективним несвідомим людства.

Людина, яка не вивчила мови предків, має проблеми з активізацією вкрай необхідних чи навпаки пригніченням непотрібних емоційно-образних рефлексів, які дісталися їй від предків на генетичному рівні. Окремі, запозичені з інших мов слова по-різному врастають у мереживо душі людини: одні з користю, інші без шкоди, а ще деякі завдають непоправних втрат душі, руйнуючи мереживо емоційно-образних зв'язків слів, блокуючи інтуїцію емоційно-образних засобів системи перевірки інформації.

Запозичена ненормативна лексика та власні неологізми, похідні від чужої ненормативної лексики, згубні для адекватного сприймання і розуміння світу, для повноцінного розвитку особистості (як нерозривної єдності свідомого і несвідомого) через блокування зв'язків свідомого і несвідомого, блокування емоційно-образних зв'язків мови і буття народу. Вивчення іноземної мови у дошкільному і молодшому шкільному дитинстві без вивчення інших засобів передачі колективного несвідомого народу, тобто без вивчення доступних дитині кращих зразків культури народу, мову якого вивчають, може бути шкідливим для розвитку особистості.

Російська і українська мови є яскравими, колоритними, багатими і самодостатніми, але постраждалими від імперської і радянської пропаганди. Обидві мови потребують очищення від імперського колективного несвідомого, повернення деяких образів-сміслів слів руської, тобто праукраїнської мови. Насправді, це не так уже і складно, потрібно відродити кілька десятків чи сотень слів зі стародавніх мовних сімей добра, дива, світла тощо. Зробити мову більш образно-емоційно зрозумілою, якою вона була у русичів (праукраїнців). Наприклад, чим відрізняються приправи і спеції? При сучасних засобах масової інформації замінити слово «спеції» (сіль, цукор) на слово «[добрило] –



присмачує їжу» [104, с. 98] можна доволі швидко. Тим більше, що етимологічно «спеці» від староболгарської, чи німецької через посередництво російської – приправа, прянощі, зілля [105, с. 379], чим вони не є. Чи буде хтось плутати добрило (сало без солі не добре) і прянощі?

Одним із аспектів професійної культури учителя є мовленнєвий аспект (мовленнєвий досвід; чуття мови; мовні знання; мовна компетенція), який включає в себе не лише опанування учителем рідною мовою, а і уміння відчувати і передати іншим відображення мови свідомістю, а свідомості – мовою, уміння відчувати та вилучати елементи тоталітарного минулого в українській і російській мовах і навчати цьому інших.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті механізмів відображення мови свідомістю, а свідомості – мовою, у виявленні мовленнєвих елементів імперського мислення і свідомості та пошуку засобів боротьби з ними.

#### **2.4. Концепція Василя Сухомлинського лінгводидактичної культури вчителя початкової школи**

На думку Василя Сухомлинського, дитина під час навчання у початковій школі має прожити особливий період, який він називав «дитинством рідної мови» [277]. «Щоб надихнути розум і душу людини, яку ми творимо, незгасним і невмирущим, несхитним і ніжним почуттям поваги й любові до рідного слова, – створи дитинство рідної мови» [277], – наголошував він. Звідси – і особлива місія учителя початкової школи, яка полягає у тому, щоб зробити перше і надзвичайно важливе, визначальне для подальшого розумового та духовного розвитку дитини *наближення до Слова*. Зрозуміло, що йдеться не тільки про навчання дітей умінню читати й писати (про важливість і складність такого завдання нічого й говорити). У статті «Джерело невмирущої криниці», яка написана у формі листа до вчителя-словесника, Сухомлинський бачить такою місію учителя початкової школи: «Життя слова – ось та найтонша й найміцніша ниточка, яку треба нам, друже, проснувати від кожного серця до великого й вічного – рідної мови. Дайте мені на рік дітей-семиліток, байдужих до слова, до краси в навколишньому світі й у самих собі – і вони повернуться до вас з вогниками думки, глибоко особистими, неповторними – синіми, блакитними, зеленими, рожевими, багровими, з негасимим почуттям любові до великого й вічного – рідної мови. Найголовніше, друже мій, пробитися до животворного джерельця, пробудити думку, – все це можна зробити тільки словом» [277]. «Мовний» професіоналізм учителя початкової школи визначається тим, наскільки він здатний піднятися до вимог, сформульованих В. О. Сухомлинським у наведеному висловлюванні.

Завдання, яке ставимо перед собою, полягає у тому, щоб, йдучи за В. О. Сухомлинським, визначити концептуальні положення його лінгводидактики, створити *модель професіоналізму* вчителя початкової школи, здатного виконати місію наближення учня до Слова – такого наближення, яке має відбутися «за Сухомлинським». Йдеться про одну з найважливіших компетенцій учителя, який навчає та виховує дітей молодшого шкільного віку.

Головні опорні моменти цієї моделі стосуються методики так званого «оживлення» слова, яку детально розробляв Сухомлинський і яка фактично не розроблялася в дослідженнях, присвячених його лінгводидактиці (А. М. Богущ, Л. І. Мамчур). Методична концепція «оживлення» слова перебуває у найтіснішій системній залежності з проблемою розвитку мислення учня початкової школи та виховання у нього умінь та навичок, котрі стимулюватимуть його інтерес до художньо-образного слова, а значить, стануть важливим підґрунтям для отримання ним якісної мовно-літературної освіти в старших класах. Важливим *новаційним моментом* нашого вивчення лінгводидактики початкової школи, створеної Сухомлинським, є обґрунтування її основних положень даними психологічної науки. Окремо відзначимо, що в сферу наукового осмислення цієї проблеми будуть включені дві маловідомі статті видатного педагога, що друкувалися в газетах і не були вміщені у його п'ятитомне видання через ідеологічні міркування (Джерело Невмирущої Криниці // Літ. Україна. – 1970. – 28 квітня; Слово і мислення // Кіровоградська правда. – 1965. – 21 вересня). Все це зумовлює наукову актуальність заявленої нами проблематики.

Визначимо засадничі умови, на яких має вибудовуватися «мовний» професіоналізм учителя початкової школи.

Перша вимога стосується глибокого розуміння ним особливої ролі рідного слова в процесі навчання та виховання. Йдеться про фундаментальну константу, висловлену багатьма видатними педагогами всіх часів і народів.

Треба відзначити, що висловлювані Сухомлинським думки про рідну мову як мову навчання, відкривають такі риси образу видатного педагога, про які ще й досі говорить мало. У час, коли жив і творив свою педагогічну систему Сухомлинський, проголошення схвильованих слів любові до української мови, темпераментне ствердження права української мови бути першою і головною мовою навчання в українській школі характеризує директора Павлиської школи не тільки як безстрашного громадянина, а й одного з провідних українських інтелектуалів, який твердо стояв на позиціях національного самоствердження. Відомо, з якими труднощами проходила компартійну цензуру книжка «Серце віддаю дітям», у якій був розділ «Рідне слово». Вперше ця книжка була видана в 1969 році у видавництві «Радянська

школа» російською мовою. Для цього її довелося перекладати з української на російську. То був час, коли в повній ізоляції була Ліна Костенко (редактора чи журналіста, який насмілювався бодай згадати її прізвище, негайно звільняли з роботи), довгі місяці перебував у слідчому ізоляторі Іван Дзюба (розслідувалася справа, пов'язана з самвидавським виданням його книжки «Інтернаціоналізм чи русифікація?», примірник якої знаходився, як відомо, у Василя Олександровича), щойно Олесь Гончар пережив гоніння за роман «Собор», і з ним саме у цей час Василь Олександрович вів активне листування.

Ось чому поява у квітні 1970 року в «Літературній Україні» статті «Джерело Невмирущої Криниці» була актом високої громадянської мужності видатного педагога, ім'я якого уже на той час стало знаковим у світовій педагогіці. Талант педагога, талант мислителя, талант письменника, талант громадянина-патріота проявився у цій статті в органічно злютованому вигляді. Мине два десятка років, коли з'явиться багато статей із закликами повертатися до рідної мови. Автори статей аргументовано й пристрасно говоритимуть про загрози для народу, який може втратити свою мову.

У статті «Джерело Невмирущої Криниці» не ставилося питання про збереження рідної мови чи повернення до неї. Стаття глибока іншим: у ній йдеться про виняткове, нічим незамінне значення рідної мови для ушляхетнення людини, для витончення душі і розуму, для виховання здатності сприймати красу й, відповідно, корегувати своє життя за законами краси. Те все пульсувало у підтекстовій сфері цього чудового гімну рідній мові. Звідси випливає надзвичайно важливе для професіоналізму учителя початкової школи завдання: необхідно розуміти мову як джерело думки і як джерело краси. Йдеться про здатність учителя, з одного боку, розуміти складний взаємозв'язок мови й мислення в процесі розумового розвитку учня, а з іншого – враховувати, «втілювати в практику» цю взаємозалежність у процесі викладання не тільки мови, а й інших навчальних дисциплін. Звідси, до речі, й добре відома вимога, що народилася у педагогічному колективі Павлиської школи: «Поступово, – писав з цього приводу Василь Олександрович, – свідомістю нашого педагогічного колективу оволоділа ідея єдності слова і думки. Ми почали збиратися, щоб поговорити про цю цікаву проблему, багато сперечалися, і в цій суперечці поступово народжувалася істина: *кожний учитель незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути словесником*» [278, с. 78]. (Курсив автора).

Одна із найважливіших рис професіоналізму вчителя початкової школи визначається тим, наскільки він розуміє психологічне підґрунтя, на якому вибудовується навчання мови «за Сухомлинським». Іншими словами, дуже важливо, щоб він розумів сутність психолого-педагогічних процесів, на яких

ґрунтується вивчення мови як джерела думки і як засобу ошляхетнення *красою слова* внутрішнього світу учня.

Але якщо проблема єдності слова і думки та пов'язані з нею суто педагогічні проблеми розвитку усної та писемної мови мають ґрунтовний науковий базис (О.О. Потебня, Л.С. Виготський, Ш.О. Амонашвілі та ін.), то проблема слова як джерела краси, яка хоч і пов'язана з літературною освітою, але не зводиться лише до неї, по суті ще й досі не має такого наукового підґрунтя. Тому відповідні концепти Сухомлинського є глибоко новаторськими, такими, що потребують особливої уваги.

Розглянемо розроблену Сухомлинським систему методичних підходів, що стосуються педагогічного втілення концептів *слова як джерела думки* та *слова як джерела краси*. Але, якщо спробувати систематизувати шляхи, засоби, прийоми за принципом, одні з яких «обслуговують» концепт «слово як джерело думки», а інші – концепт «слово як джерело краси», то виявиться, що такий поділ, фактично, неможливий, і усіляка спроба його здійснити виглядатиме штучно. Усвідомлення неможливості такого поділу – один із ключів до розуміння вищої дидактики Сухомлинського.

У цьому плані показовою є стаття Василя Олександровича «Слово і мислення» [281]. Початок цієї статті за своїм змістом нагадує початок статті «Джерело Невмирущої Криниці», яка буде надрукована через кілька років. В обох статтях висловлюється думка про те, *яким не повинно бути викладання мови*. «Пригадується урок розвитку мови в однієї хорошої вчительки, – починає статтю директор Павлиської школи. – Тема уроку: «Вода в природі». Вчителька розповіла про море і річку, ставок і весняну повінь. Потім діти прочитали статтю з підручника і почали переказувати її, відповідали на запитання. Усе йшло немовби правильно, як вимагає методика. Але чому такі мляві, байдужі діти? Чому речення, якими вони висловлюють думку, такі одноманітні? Я вслухаюся в дитячу мову, вдивляюся в очі. Не чую й не бачу найголовнішого: живого трепету думки, хвилюючої гри почуттів» [281]. У статті «Джерела Невмирущої Криниці» Сухомлинський був невдоволений тим, як учитель початкової школи вчила дітей «придумувати» речення, «щоб у ньому було дієслово». І вони придумували: «Учень іде до школи...», «Учень читає книгу...».

За «законами жанру» педагогічної статті, тобто статті, яка розглядає педагогічну проблему і адресована вчителям, Сухомлинський, навівши приклади, як не треба викладати мову, був зобов'язаний продемонструвати, *як необхідно навчати дітей мови*. І він це робить, щедро навівши в обох статтях приклади того, як, яким чином домогтися такого педагогічного успіху, щоб слово «затрепетало» в дитячій думці, щоб наповнювалося живим змістом і від

того давало б поживу розуму і душі. Приглянемося до його прикладів. «Не думай, що діти, чуючи часто слова *поле, нива, озимина, узлісся, напровесні*, вже знають ці слова і що слова ці вже стали надбанням їхнього духовного життя. Те, що зустрічається на кожному кроці, часто стає настільки звичним, що не хвилює серця й не пробуджує ніяких думок. Веди дітей у природу, розкривай перед ними емоціональне багатство слів *поле, нива, озимина, узлісся, напровесні*. Чим глибше ти розкриєш відтінки звичайнісіньких слів, тим гострішою буде чутливість дитини до смислу, точності, виразності, ясності слова» [281]. Зі сказаного Сухомлинським стає зрозумілішою одна з головних умов його лінгводидактики, а саме: при вивченні мови надзвичайно важливо домагатися того, щоб слово оживало, наповнювалося живим змістом. У наших намаганнях збагнути «секрети» лінгводидактики Сухомлинського ця думка має бути опорною. Проте її потрібно онауковити, тобто інтерпретувати мовою наукових напрямів, до кола інтересів яких входило осмислення проблеми, яку ми в суто робочому плані іменуємо як *оживлення слова*. Але це – в подальшому, після того, як уважніше розглянемо хід думки видатного педагога, який зосереджено шукав відповіді на питання, як зробити слово інструментом педагогічного формування розуму й душі людини.

З цією метою розглянемо один із фрагментів статті «Слово і мислення». «В сонячний вересневий день до школи прийшли шестирічні діти – майбутні учні. Ми зустріли їх біля одного зі шкільних *куточків краси* – там, де доцвітають айстри і починають квітнути хризантеми. Потім пішли з дітьми на луг. Це був перший наш похід до живого джерела рідної мови. Ми присвятили його словам *луг, тополя, ставок, верба, осінь* (до речі, дехто з дітей не міг відрізнити тополю від верби, айстру від хризантеми).

Ось перед вами, діти, луг. Ще зеленіє трава, але подивіться уважно і ви побачите золотаві смужечки – це осінь забарвлює наш луг першою ніжною позолотою. Подивіться на тополю – яка вона струнка, як тихо, непорушно застигли віти, – ніби вдивляється тополя в далечінь степів. А верба схилилася над ставком, – бачите, один за одним падають у воду жовті, багряні листочки? Верба наче задивилась на себе – та й сумує, бо скоро настануть похмурі дощові дні, замерзне ставок, засипле віхола оголені віти...» [281].

У лексиконі дітей-шестирічок уже є слова *луг, тополя, ставок, верба, осінь*. Вони вже ці слова чули, а це значить, що вони вже тією чи іншою мірою залишилися у пам'яті, і живуть в ній у формі ще непевно сформованих понять. Діти, як зауважує Василь Олександрович, ще не відрізняють тополю від верби, а айстру від хризантеми. Для них це лише дерева і квіти. Прогулянка на природі (їх Василь Олександрович називав «подорожами в природу») – це своєрідний урок, на якому Учитель виконує філігранну роботу, завдання якої полягає не

тільки у зміцненні в дитячій свідомості цих ще непевно сформованих понять, а й у наповненні їх конкретним змістом. І тоді слово сприйматиметься не лише як поняття, що позначає предмет чи явище, а як образ, що здатний викликати в дитячій свідомості чисельні, зрощені з емоціями асоціації. Сухомлинський особливо наголошує на існуванні педагогічної моделі *оживлення* слова. Кожне, не тільки закріплене, а й оживлене в дитячій свідомості поняття, стає надбанням юного інтелекту, який переживає початкову, дуже важливу і багато в чому визначальну для свого майбутнього стадію розвитку. На прикладі лише одного *оживленого* поняття «поле» Сухомлинський показав, як відбувається цей процес у становленні інтелекту майбутнього громадянина: «Здавалося б, що нового може відкрити дітям подорож до джерела слова *поле*? А саме ця подорож стала великим духовним надбанням дітей. Перед ними розкинулись широкі лани, засіяні озиминою. У долині – синя смужечка річки, на обрії – смарагдова стрічка далекого лісу, в чистому прозорому повітрі – срібні павутинки» [281]. Важливо зауважити, що з наведеної цитати Василя Олександровича вичитується одна дуже важлива думка, до якої ми ще не раз повертатимемося, осмислюючи його вищу лінгводидактику. Оживлене за методикою Сухомлинського слово набуває високої енергетичності, яка виявляється не тільки в тому, що оживлене слово запам'ятовується і тому входить в активний образно-поняттєвий тезаурус дитини, а й у тому (і на це треба звернути особливу увагу!), що його енергетичність виявляється у певному *іrrадіаційному ефекті*, який це слово, так само, як і інші «пробуджені» слова, надають психофізіологічним процесам, що відбуваються в мозку дитини. Йдеться про здатність оживленого слова активізувати асоціативність мислення. Сам процес мислення визначається процесами в діяльності мозку в установленні зв'язків між окремими поняттями та уявленнями.

Педагогічна дія, яку зараз називаємо *оживлення* слова, у Сухомлинського описана багато разів. Подорожі в природу є одним із головних прийомів його педагогічної системи. У статтях «Джерело Невмирущої Криниці» та «Слово і мислення» він принципово наголошує, що оживлення слова, яке «на багатьох уроках мови стало сірим і безбарвним – ось де лихо» [277], є чи не єдиним шляхом, йдучи яким можливо відродити первинну енергію слова і таким чином зробити його активним збудником мислення. «Як досягти того, щоб з уст школярика чулося невимучене й безбарвне «Учень іде до школи», а яскраве, животрепетне, барвисте слово про той гомінкий, барвистий ранок, про звучання тисячострунної арфи землі й неба [...] Щоб дитина сказала: «Оса б'ється в шибку... ну, чому ж це вона б'ється?..», «Сонечко грає в краплинах роси...», «Заснув у лузі вітер», «Ми сидимо в класі, а перед вікном столітня

ліпа...» [277]. Наводячи це міркування видатного педагога, звернемо увагу на те, що діти, які здатні сказати так, як сказано в щойно наведеній цитаті, є дітьми з особливим і з відповідно настроєним способом мислення, а значить – і з відповідним станом внутрішнього світу.

Виникає потреба кинути погляд на щойно проаналізований педагогічний концепт Сухомлинського з позицій двох наук – психології та лінгвістики.

Видатний педагог, система якого не тільки успішно пройшла випробування часом, а й визнана педагогікою ХХІ століття, не міг не бути видатним психологом. Він блискуче володів есеїстичною манерою викладу педагогічних ідей, яка оптимально узгоджувалася з його принциповим переконанням, що *«педагогіка повинна стати наукою для всіх»* [278, с. 42]. Саме тому з метою бути зрозумілим для широкого кола читачів (до речі, це прагнення характерне для усіх видатних педагогів), він уникав «важкого» занауковленого викладу, перевантаженого спеціальною термінологією. Звідси й оманливість враження, що Сухомлинський мало турбувався суто психологічним підґрунтям своїх ідей. Це зовсім не так, бо насправді при більш уважному розгляді його педагогічних концептів можна побачити, що вони формувалися на основі серйозних психологічних студій. Окрім цього, треба взяти до уваги геніальну педагогічну проникливість Сухомлинського, завдяки якій він немов рентгеном просвічував внутрішній світ дитини, що давало йому змогу робити такі спостереження і приходити до таких висновків, які є надзвичайно важливими для психологічної науки і можуть бути для неї джерелом ідей. Це той випадок, коли педагогіка, умовно кажучи, вдивляється у внутрішній світ дитини крізь збільшувальне скло і завдяки цьому здатна постачати психологічній науці важливу для неї інформацію.

Два розділи або ж два сегмента психологічної науки «Мислення» та «Мова. Мовлення» мають пряме відношення до лінгводидактики Сухомлинського. Іноді ці два сегмента зближуються і навіть накладаються один на одного, породжуючи таким чином проблему «Мислення і мова».

Розділ «Мислення» в усіх підручниках з психології відкривається цитатою з класичної праці С. Л. Рубінштейна: «Наше пізнання об'єктивної дійсності починається з відчуттів і сприймання. Але, починаючись з відчуттів і сприймання, пізнання дійсності не закінчується ними. Від відчуття і сприймання воно переходить до мислення» [248, с. 309]. Власне ця теза робить зрозумілим один із основних, знакових для педагогічної системи Сухомлинського методів, який він сам визначив як «подорожі в природу». Перебування дітей на природі, здійснюване під розумною опікою учителя, розширює їх *межі сприймання* дійсності та наповнює їх яскравими враженнями. Звідси і ставлення Сухомлинського до природи як до

благодатного джерела розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Чим активніше сприймання навколишнього світу, чим яскравіше враження воно породжує, тим більше у педагога можливостей інтенсифікувати розумову діяльність людини. Образно кажучи, перебування дітей на природі – це перебування «в класі» з винятково багатою, розумно організованою наочністю.

Помітно, що в обох вище цитованих статтях про мовленнєвий розвиток дітей Василь Олександрович пов'язував процес *оживлення* слова з враженнями, які діти отримували від спілкування з природою. Завдання учителя полягало в такому корегуванні процесів сприймання дітьми природи, щоб викликати в них подив, емоційне збудження, яке з'являлося тоді, коли дитині відкривається краса дивосвіту природи. Йдеться про прийом з глибоким психологічним обґрунтуванням (згадаймо щойно цитовану думку С. Л. Рубінштейна, що «мислення починається із відчуттів і сприймання»). Саме тому подив, емоційне збудження від сприймання природи – це поштовх, який збуджує мисленнєву діяльність. У свою чергу, мисленнєва діяльність неможлива без активізованого, оживленого слова, так само як і активізація, оживлення слова неможливе без поруху думки, бо, як пише С. Л. Рубінштейн, *«не можна звести мислення до мови і встановити між ними тотожність, тому що мова існує як мова лише завдяки своєму відношенню до мислення»*.

*Але не можна й відривати мислення і мову один від одного.* Мова – не просто зовнішня одежа думки, яку вона скидає чи одягає, не змінюючи при цьому своєї сутності. Мова, слово служать не тільки для того, щоб виразити, винести назовні, передати іншому вже готову без мови думку. В мові ми формулюємо думку, але, *формулюючи її, ми повсякчас її формуємо*. Мова тут значить набагато більше, чим зовнішнє знаряддя думки; вона залучається у сам процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Створюючи *мовну форму, мислення само формується*» [248, с. 395].

Отже, осмислюючи сутність вищої лінгводидактики Сухомлинського, приходимо до висновку, що в методичному плані її початковий етап полягає в інтенсифікації вражень та емоційних станів від сприймання навколишнього світу. Таким чином створюються передумови активізації мисленнєвої діяльності, яка органічно стимулює способи мовленнєвого вираження. Зміст (думка) потребує форми вираження (слова). І перший крок такої взаємозалежності думки і слова виявляється в *оживленні* слова, про яке йшла вище мова.

Слово «прив'язувалося» до позначуваного ним і від того набувало конкретно-образного змісту. Слово «луг», яке, звичайно, діти вже чули і знали, *що саме* воно позначає, набувало для них зовсім іншого значення після того, як



вони побували зі своїм Учителем на ньому і *побачили* його покритим духмяними травами, розквітчаними польовими квітами, озвученим співом жайворонка в бездонному небі та ледь чутним гудінням бджіл, що збирали з квітів нектар. І з того часу слово «луг» викликатиме у свідомості дітей конкретно-образні зорові уявлення, супроводжувані слуховими та нюховими враженнями. Воно вже починає жити в свідомості дитини як окремий світ. І треба лише уявити, наскільки цей світ – світ одного слова! – збагачує свідомість (уяву) дитини.

У педагогічній практиці Сухомлинського, який набрав у свою експериментальну «Школу Радості» шестиліток і провів їх через чотири роки навчання в початковій школі, таких «подорожей до джерел слова» було багато – вони склали добре продуману педагогічну систему, яка була органічно зрощена з «подорожами в природу», тобто з іншою системою педагогічних дій, про яку мова йтиме нижче. Після таких «подорожей» слово не тільки наповнювалося первозданним конкретно-образним змістом, а й починало жити як *слово рідної мови*.

Відзначимо, що аналізована система «подорожей до джерел рідної мови» складає основу лінгводидактики Сухомлинського. Відомо, що педагогічні дії дають результат лише тоді, коли вони є системними. «Подорожі» Сухомлинського були здійснювані у вищій мірі системно. «Дорогий мій друже, – писав Василь Олександрович у відкритому листі до словесника, – це я привів маленьких дітей на стежку рідної мови. В моїй програмі виховання – сто таких подорожей на цю заповітну стежку. Сто картин, сто квіток, сто навіки закарбованих у серці і в пам'яті хвилин – це дуже складний, тонкий труд, дякуючи якому народжується любов до рідної мови» [277].

Окремо розглянемо питання, як *оживлення* слова впливає на мислення дитини. Напрошується висновок, що домагаючись *оживлення* слова шляхом наповнення його конкретно-образним змістом, Сухомлинський розвивав у дітей *образне бачення* світу. Якщо ми розглядаємо проблему взаємозалежності слова і думки, мови і мислення, і знаємо про існування двох видів мислення (поняттєвого та образного), то чи доцільно з психолого-педагогічної точки зору віддавати перевагу розвитку в дитини власне образного мислення? Педагогічна система Сухомлинського на це питання відповідає однозначно і з довершеною аргументацією. Вчений був глибоко переконаний, що розвиток образного мислення не лише відповідає віковим особливостям дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, а й слугує важливою засадничою умовою для розвитку й успішної мисленнєвої діяльності дорослої людини.

З точки зору сучасної психологічної науки, оманливо думати про пріоритетність поняттєвого мислення (логічного, абстрактного) над образним.

Правильним буде думати про їх складну взаємодію, яка відбувається в режимі взаємокомпенсації, взаємодоповнення, взаємосприяння. Йдеться про *синергетичний ефект*, що породжується такою взаємодією. І тут знову звернемося до класичної праці С. Л. Рубінштейна, в якій детально розглядаються різноманітні форми здійснення найтіснішого переплетення логічно-поняттєвого мислення з конкретно-образним змістом. «Логічне абстрактне мислення невідривне від усієї чуттєво-наочної основи. Логічне і чуттєво-наочне утворюють не тотожність, а єдність. Ця єдність проявляється у тому, що, з одного боку, мислення виходить з чуттєвого споглядання і містить в собі наочні елементи, з іншого боку – сам наочно-образний зміст несе в собі смисловий зміст. Наочний і абстрагований зміст у процесі мислення взаємопроникають один в одного і один в одній переходять» [248, с. 391].

До проблеми взаємодії образного (конкретно-чуттєвого) і понятійного (абстрактно-логічного) видатний психолог звертається неодноразово, відкриваючи в ній все нові грані. Розглядаючи проблему взаємозв'язку *поняття і уявлення*, С. Л. Рубінштейн робить важливий висновок, що цей взаємозв'язок особливо увиразнюється в моменти затруднення. «Зустрічаючись із труднощами, думка, що протікає в поняттях, часто звертається до уявлень (конкретно-образних. – примітка автора), відчуваючи потребу «звірити думку й предмет», задіяти наочний матеріал, на якому можна було б безпосередньо простежити думку. Принцип наочності у викладанні є не просто зовнішнім дидактичним прийомом; він має глибокі гносеологічні і психологічні основи в природі мисленнєвого процесу. Зріла думка, особливо в моменти затруднень, з внутрішньою закономірністю реалізує цей принцип наочності в своєму протіканні» [248, с. 330].

Висловлена видатним психологом думка про взаємозв'язок поняття і уявлення у мисленнєвих процесах дуже важлива для глибшого розуміння окремих концептів педагогічної системи Сухомлинського. У праці «Серце віддаю дітям» Василь Олександрович багато уваги приділив дітям, у яких розумова діяльність була ослаблена – у них були серйозні труднощі з логічним мисленням. Як педагог-гуманіст він приділяв таким дітям особливу увагу. І головний педагогічний прийом, який допомагав таким дітям активізувати свою розумову діяльність, полягав у проведенні тренінгів з розвитку образного бачення світу. Таким чином створювалася база для повільного, але відчутного становлення поняттєвого мислення. Сухомлинський надавав великого значення взаємозв'язку образного та поняттєвого мислення. Його методика полягала в тому, щоб через максимальну активізацію образного бачення світу переходити до збагачення поняттєвого мислення. «Дитина мислить образами, барвами, звуками, та це не означає, що вона повинна спинитися на

конкретному мисленні. Образне мислення – обов’язковий етап для переходу до мислення поняттями. Я прагнув, – пише Василь Олександрович, – щоб діти поступово оперували такими поняттями як *явище, причина, наслідок, подія, зумовленість, залежність, відмінність, подібність, спільність, сумісність, несумісність, можливість, неможливість* та ін. Багаторічний досвід переконав мене, що ці поняття відіграють велику роль у формуванні абстрактного мислення» [280, с. 133].

Отже, процес *оживлення* слова, методика якого була досконало розроблена видатним педагогом, був для мовного, а значить – і розумового розвитку дитини надзвичайно важливим засобом. За своєю природою він був *абсолютно відповідним* віковим особливостям дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. «Дитина мислить образами» – ця аксіоматична теза постійно варіювалася Сухомлинським. І, розвиваючи образність мислення у дитячому віці, педагог закладає підвалини розумової діяльності вже дорослої людини, повноцінність мислення якої, як ми вже знаємо, потребує гармонійної взаємодії поняттєво-логічного та образного.

Отже, *оживлення* слова, наповнення його конкретно-образним змістом є важливою, засадничою складовою лінгводидактики Сухомлинського. Наступний рівень його вчення про мовленнєвий розвиток дитини стосується *образності слова* – такої образності, яка наділена ознаками *художності*, або, за словами самого Василя Олександровича, *поетичності*. Зрозуміло, що такий поділ лінгводидактики Сухомлинського на два рівні є певною мірою умовним, але він необхідний з аналітичних міркувань, бо сама по собі потреба зрозуміти сам процес *вищлення* (тут вживемо термін Шалви Амонашвілі) у дитини *художньо-образного*, а тому й *енергетичного* слова є принципово важливою не тільки з точки зору опису лінгводидактичних прийомів, а й з точки зору потреб осмислення того розумового, морального та естетичного розвитку, який переживає дитина, що оволодіває художньо-енергетичним мовленням. І тут знову звертаємося до Рубінштейна з метою початкового науково-психологічного обґрунтування особливостей функціонування слова-образу як компоненту розумової (мисленнєвої) діяльності.

Відзначимо два важливих для нашої теми моменти. «Включаючись у мисленнєвий процес, – пише психолог, – і виконуючи в ньому семантичні функції, образ сам інтелектуалізується. [...] В результаті образ стає все більш досконалим носієм думки, в самому чуттєво-наочному своєму змісті все адекватніше відображаючи її значення» [248, с. 320]. Йдеться про *інтелектуалізацію* образу. І якщо взяти до уваги, що значення слова «інтелект» прийнято визначати як *здатність до пізнання*, що лежить в основі багатьох здібностей людини, а також озброїтися думкою С. Л. Рубінштейна про

*інтелектуалізацію образу* як «учасника» мисленнєвого процесу, то напрашується висновок, що семантика образного слова наділена підвищеною інформативністю і містить, фіксує у собі вже багато пізнаного. Такий висновок допомагає зрозуміти настійно проголошувану Сухомлинським думку, що розвиток образного мовлення дитини прямо визначає її розумовий, тобто інтелектуальний потенціал.

Другий момент стосується того, що розвиток образного мовлення розвиває у дитини як майбутнього громадянина здатність висловлюватися, самовиражатися, передавати складні змістово-емоційні смисли, що є однією з найважливіших характеристик особистості, рівня її культурного розвитку, бо «здатність виразити емоційне відношення до того, про що йде мова, і здійснити на іншого емоційний вплив, свідомо використовуючи виражальні засоби, вимагає великої культури. Над розвитком такої виражальної мови, в якій емоційність не проривається, а виражається у відповідності зі свідомими намірами того, хто говорить і пише, потрібна ретельна робота» [248, с. 415].

Але повернемося власне до проблеми художньо-образного слова, педагогічному потенціалу якого Сухомлинський надавав винятково велике значення. Вище, спираючись на концепти С. Л. Рубінштейна, ми частково обґрунтували роль образу і, відповідно, образного слова в активізації розумової діяльності. Проте для глибшого розуміння виховного потенціалу власне *художньо-образного* слова, необхідно звернутися до вчення Олександра Потебні, до його концепту про зовнішню і внутрішню форму слова, розроблену ним у трактаті «Думка і мова» (розділ «Поезія. Проза. Згущення думки»). «У слові, – писав О. О. Потебня, – ми розрізняємо *зовнішню форму*, тобто членороздільний звук, *зміст*, об'єктивований через звук, і *внутрішню форму*, або найближче етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст» [226, с. 22]. Зовнішня форма – це звукова оболонка слова; зміст – це загальне *поняття* про предмет чи явище, позначуване словом; внутрішня ж форма – це образне уявлення, яке викликає слово в свідомості. І це уявлення, викликане *одним* словом, може бути таким яскравим і таким змістовним, що вчений проводив аналогію між словом і художнім (поетичним) твором. «Елементом слова з *живим* (курсив автора) уявленням відповідають елементи поетичного твору, бо таке слово і само по собі є вже поетичним твором [...]. Уявленню в слові відповідає образ (або відома єдність образів у поетичному творі)» [226, с. 22].

Педагогіка Слова Сухомлинського надзвичайно яскраво і точно ілюструє цей знаменитий у філології концепт О. О. Потебні, що стосується аналогії між словом та художнім твором. Кожне *пробуджене* в свідомості дитини слово викликало в свідомості дитини яскраві, емоційні і цілісні уявлення. Ми вже

говорили про слово «луг», яке після «подорожі» до його першоджерела починало жити в дитячій свідомості як зорова картина. А ось інші «оживлені» слова: «Особливо цікавим, – пише Василь Олександрович, – було знайомство із словами *село, бір, дуб, верба, ліс, дим, крига, гора, колос, небо, сіно, гай, липа, ясен, яблуня, хмара, курган, жолуді, листопад*. Весною ми присвячували «подорожі» словам *квіти, бузок, конвалія, акація, виноград, став, річка, озеро, узлісся, туман, дощ, гроза, голуби, тополя, вишня*» [280, с. 81].

Методика Сухомлинського з *оживлення* слова є методикою активізації внутрішньої форми слова, в результаті чого пробуджене слово набуває особливої якості, особливого потенціалу, який можна назвати *художнім* (поетичним, естетичним).

У чому ж педагогічний сенс активізації внутрішньої форми слова? Відповідь на це питання є вкрай важливою, бо, фактично, в ній криється ключ до розуміння механізму *педагогічного впливу* художньо-енергетичного слова.

По-перше, художньо-енергетичне слово є словом високоінформативним, і це обумовлює його високу ефективність як засобу розумового розвитку. «Поетичний образ, – пише О.О. Потебня, – дає нам тільки можливість заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами [...]. Людина, яка свідомо володіє значною кількістю поетичних образів, і володіє таким чином, що вони вільно приходять їй на думку, тим самим буде мати в своєму розпорядженні величезні мислинні маси [...]. Цей процес можна назвати процесом згущення думки [...]. З огляду на це можна твердити, що поетична діяльність (думки) є одним із головних засобів в ускладненні людської думки і у збільшенні швидкості її руху» [226, с. 100].

Наведені думки, що належать видатному психологу і видатному філологу, допомагають зрозуміти та аргументувати високу функціональність образного слова в розумовому розвитку дитини. І це дає змогу усвідомити настійно висловлювану Сухомлинським думку про важливість образного мислення для розумового розвитку дитини. Але ні психолог С. Л. Рубінштейн, ні філолог О. О. Потебня навіть не торкалися питання *емоційності* образного слова – питання, яке є домінуючим у педагогіці Слова Сухомлинського. «Дитяче бачення світу – своєрідна художня творчість. Образ, сприйнятий і в той же час створений дитиною, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. [...] Я глибоко переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль. [...] Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного

піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше» [280, с. 45–46].

Проте, звертаючи увагу на думки Сухомлинського про значення емоційності для активної мисленневої (розумової) діяльності дитини, ми *лише підходимо* до основного моменту його педагогіки Слова. Емоційність може бути різною як за інтенсивністю, так і за змістовою якістю. Геніальність педагогічного відкриття Сухомлинського полягає в тому, що він з небаченою до нього переконливістю обґрунтував високу педагогічну ефективність власне художньо-образного, поетичного слова, яке породжує естетичну емоцію як емоцію вищого порядку, тому що за своєю природою вона через красу, яка є сутністю естетичного, формує Добро, а значить – формує людяне в людині.

Коли Сухомлинський торкався теми поетичного слова як виховного, розвиваючого засобу, його мова набувала пафосної тональності. Вочевидь, це піднесення засвідчує глибоку віру в силу поетичного слова. «Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки. [...] Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» – видавати «з розбором», з відчуттям, здавалось би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й *тому* поліпшує *мозок*, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи. Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті» [279, с. 181].

Це геніальні слова геніального педагога. Для учителя початкових класів, так само як і для учителя будь-якого фахового спрямування, піднятися до адекватного розуміння цих слів означає піднятися у своєму професіоналізмі. Бо розуміння цих слів дає змогу самоорганізовуватися у плані професійного зростання. Саме тому зараз наше завдання полягає в осмисленні та коментуванні проголошених Сухомлинським концептів.

«Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку...». Ми вже наближалися до розуміння цих слів, коли розглядали як проблему *оживлення* слова, так і проблеми функціональності образного компоненту в мисленнєвій діяльності. Спираючись на ці знання, треба зрозуміти, що художньо-образне слово наділене підвищеним іррадіаційним ефектом, тобто наділене здатністю активізувати в свідомості асоціативний процес. Загальновідомо, що художнє слово є словом з підвищеною асоціативністю. Чим художніше слово, тим воно енергетичніше в плані збудження асоціативних зв'язків, які, в свою чергу,

перебуваючи в активізованому стані, посилюють мисленнєву діяльність. «Кожне художнє слово, незалежно від того, належить воно Гете чи Федькові (Федько – селянський хлопчик, учень Яснополянської школи, яку організував Лев Толстой, – автор), тим-то і відрізняється від нехудожнього, що викликає безліч думок, уявлень та пояснень» [292, с. 275], – писав Лев Толстой. Ось та здатність художньо-образного слова викликати в свідомості «безліч думок, уявлень та пояснень», здатність збуджувати асоціативні зв'язки, активізація яких обумовлює результативність мислення (цей процес ми називаємо *іrrадіаційним*), і дала підстави Сухомлинському прийти до висновку, що «поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки», що «воно вливає в мозок дитини енергію думки». Але, відзначаючи цей змістовий момент у вище цитованому висловлюванні видатного педагога-мислителя, ми піднімаємося до розуміння хоч і важливої, але далеко не єдиної виховної функції художнього (у Сухомлинського – *поетичного*) слова. Далі Василь Олександрович говорить, що поетичне слово, завдяки своїй емоційності не тільки «поліпшує мозок», а й «облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи», водночас розвиває емоційну пам'ять, яка є «дуже важливою умовою зміцнення логічної пам'яті».

Ці твердження, висловлені у тезисно-афористичній формі, не треба сприймати «на віру», необхідно підніматися до їх розуміння. Тільки за умови їх якомога повнішого осмислення, вони стають *переконаннями* і тому починають функціонувати як чинники професійного зростання для учителя.

Саме тому в пошуках наукового обґрунтування висловлених Сухомлинським тез знову вдаємося до психологічної науки. С. Л. Рубінштейн писав: «Думка, загострена почуттям, глибше проникає у свій предмет, аніж «об'єктивна», байдужа думка» [248, с. 318]. Це важливий постулат видатного психолога, врахувавши який, маємо змогу глибше зрозуміти пафос Сухомлинського, спрямований на ствердження особливого виховного потенціалу художньо-образного слова. Психолог говорить, що почуття загострює думку, робить її більш проникливою. Проте маємо розвинути це важливе положення, взявши до уваги, що емоційність, генерована поетичним словом, є емоційністю вищого порядку – естетичною, і що ця вищість виявляється у кількох надзвичайно важливих моментах. Перший з них: власне *естетична* емоційність не лише активізує думку, а й спрямовує її на осмислення *сутності* предмета і явища. Добре відомо, що одна з основних ознак художньо обдарованої особистості (художнього таланту) полягає у її здатності бачити суть речей і явищ. Добре також відомо, що оцінка явища чи предмета з естетичних позицій, тобто з позицій Краси, є найбільш точною. І в цьому – ще один чинник розумового розвитку.

Підводячи підсумки, зауважимо, що розглянута нами концепція «мовного» професіоналізму вчителя початкової школи не вичерпує усі складові лінгводидактики Сухомлинського. Ми розглядали лише ті концепти, котрі є найбільш своєрідними в його лінгводидактичній моделі і, водночас, найбільш цінними не тільки для вітчизняної, а й для світової лінгводидактичної науки, такими, що потребують глибокого засвоєння та розповсюдження. За межами нашого дослідження залишилося, наприклад, чимало цінних розробок з методики викладання рідної мови, які він висловлював, аналізуючи відвідані ним уроки вчителів Павлиської школи. Таких спостережень у «Книгах записів відвіданих уроків», що знаходяться в Павлиському меморіальному музеї Василя Сухомлинського, є багато і вони ще чекають на своє вивчення.

Учитель початкової школи, котрий володіє методикою оживлення слова, отримує інструментарій для інтенсивного розвитку в учнів умінь та навичок образного як усного, так і письмового висловлювання. Враховуючи неодноразово доведений Сухомлинським зв'язок між образним та логічно-поняттєвим мисленням, треба прийти до висновку, що його лінгводидактика активно спрямована і на розумовий розвиток учня.

## **2.5. Трансові способи підвищення навіюваності учнів у структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя**

Проблема професійної культури є предметом досліджень різноманітних наукових галузей: педагогіки, державного управління, філософії, соціології, менеджменту, психології тощо. Тому важливе методологічне значення має визначення підходів до тлумачення поняття «професійна культура».

*Діяльнісний підхід* акцентує увагу на засобах і способах, які формують суб'єктність людини за допомогою включення її в професійну діяльність (К.О. Абульханова-Славська, А. В. Анохін, М. М. Корінний, І. М. Модель та ін.).

*Дидактичний підхід* фіксує увагу на способах та мірі опанування суб'єктом сукупністю специфічних знань і навичок, які забезпечують рівень його професіоналізму і кваліфікацію (О. С. Нагорічна, О. В. Шевцова та ін.).

У межах *компетентнісного підходу* професійна культура розглядається як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці (А. І. Кравченко, Н. С. Сидоренко, Л. П. Чорна та ін.).

*Акмеологічний підхід* до професійної культури акцентує увагу на активності та самостійності суб'єкта професійної діяльності, робить наголос на особистісно-професійному зростанні суб'єкта праці (В. А. Правотворов, Є. Д. Клементьєв, М. М. Кузьмінов та ін.).



*Особистісний підхід* розглядає професійну культуру як особистісну особливість фахівця, що виражає міру розвитку потреб і здібностей індивідів (А. Й. Капська, Є. Д. Клементьєв, Н. Б. Крилова, Г. Н. Соколова та ін.).

*Психологічний підхід* тлумачить професійну культуру як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність та результативність його професійної діяльності (А. Й. Капська, С. В. Алієва та ін.).

Інтегруючи вказані вище підходи до вивчення професійної культури особистості, Г.Є. Улунова визначає останню як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності [299].

Сучасна ситуація в освіті вимагає більш високого рівня професіоналізму педагога. Стає очевидним, що досягнення цілей сучасної освіти багато в чому пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою. Перехід до нової освітньої парадигми, домінуючим чинником якої виступає культура, виховання «людини культури», визначає орієнтири сучасної вищої педагогічної освіти.

Удосконалення підготовки вчительських кадрів вимагає не тільки систематичного поліпшення змісту і методики їхнього навчання, але й становлення і розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, що забезпечить їх повноцінну професійну діяльність в умовах сучасного суспільства.

Професійно-педагогічна культура вчителя виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються педагогічною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях. Носіями ж власне професійно-педагогічної культури є індивіди, покликані здійснювати педагогічну працю на професійному рівні.

Виявлення структури професійно-педагогічної культури вчителя як явища, яке вимагає особливої уваги, зумовлене специфікою педагогічної діяльності і безперервним підвищенням вимог до особистості педагога. У структурі професійно-педагогічної культури розрізняються наступні компоненти: 1) педагогічна майстерність (Н. М. Бавченко, О. В. Барабанщиков, С. Б. Єлканов, Н. В. Кузьміна, Ю. А. Левков, Г. Н. Оботурова та ін.); 2) педагогічні знання (Т. Ф. Білоусова, В. М. Галузинський, В. В. Запєвіна, Є. Ф. Логінова, І. Н. Невський та ін.); 3) педагогічні вміння (В. В. Гаврилюк, О. З. Краснова, В. І. Писаренко та ін.); 4) особистісні якості вчителя (Н. М. Бавченков, С. Б. Єлканов, С. В. Захаров, М. Н. Скаткін та ін.); 5) прагнення до самовдосконалення (В. М. Галузинський, С. Б. Єлканов, Т. В. Іванова та ін.); 6) педагогічна творчість (Т. Ф. Білоусова, Н. Є. Воробйов,

В. К. Суховецева та ін.); 7) педагогічний досвід (О. В. Барабанщиков, Л. М. Герасимов, В. О. Мартинов, В. П. Фоменко та ін.); 8) педагогічні здібності (О. В. Барабанщиков, Т. В. Іванова, В. С. Ільїн, І. Я. Лернер та ін.); 9) професійно-етичні, особистісно-професійні та громадянські якості вчителя (О. Б. Гармаш); 10) педагогічна ерудиція, інтелігентність, вимогливість, потреба у самовдосконаленні (О. В. Барабанщиков, Т. В. Іванова та ін.). Таким чином, професійно-педагогічна культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на засвоєння та створення педагогічних цінностей та технологій.

Сугестивно-педагогічна культура вчителя виступає різновидом його професійно-педагогічної культури як суспільного явища. Носіями сугестивно-педагогічної культури є люди, які покликані здійснювати на професійному рівні сугестивний вплив у процесі педагогічної праці, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість педагога як суб'єкта діяльності та спілкування.

При виявленні сутності сугестивно-педагогічної культури вчителя необхідно мати на увазі наступні положення: 1) сугестивно-педагогічна культура виконує функцію специфічного проектування професійно-педагогічної культури у сферу педагогічної діяльності та педагогічного спілкування; 2) сугестивно-педагогічна культура вчителя – це універсальна характеристика педагогічної реальності, яка проявляється у процесі розв'язання сугестивно-педагогічних задач; 3) одиницею аналізу сугестивно-педагогічної культури виступає сугестивно-педагогічний вплив, який реалізується у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач; 4) особливості реалізації та формування сугестивно-педагогічної культури вчителя обумовлюються його індивідуально-творчими, психофізіологічними і віковими характеристиками, а також сформованим соціально-педагогічним досвідом; 5) сугестивно-педагогічна культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач у педагогічній діяльності та спілкуванні.

Сугестивно-педагогічна культура вчителя як різновид його професійно-педагогічної культури, є системним утворенням, яке містить в собі аксіологічний, когнітивний, процесуально-діяльнісний компоненти.

Аксіологічний компонент сугестивно-педагогічної культури вчителя дає відповідь, насамперед, на питання: чому вчити майбутнього вчителя, що становить базовий зміст його педагогічної підготовки? При цьому особливого значення набувають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його

ставленням до учнів, до навчальних предметів, до педагогічної діяльності й педагогічного спілкування.

Аксіологічний компонент сугестивно-педагогічної культури вчителя пов'язаний із ціннісними сугестивно-педагогічними орієнтаціями. Ціннісні сугестивно-педагогічні орієнтації у структурі сугестивно-педагогічної культури мають *рівнево-типологічні* характеристики. При цьому *тип* тієї або іншої групи ціннісних орієнтацій визначається змістовними особливостями суб'єктивної позиції вчителі стосовно сугестивно-педагогічної взаємодії, а *рівень* – змістовними особливостями базових цінностей міжособистісної взаємодії.

Тому на *високому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «партнерської» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на самореалізацію, орієнтація на співробітництво, орієнтація на альтероцентризм.

На *середньому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «залежної» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на уникнення, орієнтація на компроміс, орієнтація на пристосування.

На *низькому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «гнітючої» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на домінування, орієнтація на суперництво, орієнтація на маніпулювання.

Нами також розроблена змістовна модель когнітивного компоненту сугестивно-педагогічної культури вчителя, яка містить в собі наступні знання.

1. Знання про сугестивно-педагогічні цінності, які складаються, по-перше, зі знань про загальні педагогічні цінності, по-друге, зі знань про конкретні сугестивно-педагогічні цінності.

2. Теоретичні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, загальні сугестологічні знання, по-друге, конкретні сугестивно-педагогічні знання.

3. Технологічні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, знання про загальні технології рішення сугестивних задач, по-друге, знання про конкретні технології рішення сугестивно-педагогічних задач.

Процесуально-діяльнісний компонент сугестивно-педагогічної культури пов'язаний з операційним складом сугестивно-педагогічного впливу. Операційний аналіз сугестивно-педагогічного впливу дозволяє розглядати його як процес розв'язання різноманітних сугестивно-педагогічних задач, прийоми і способи вирішення яких і складають технологію професійно-педагогічної культури вчителя. Сугестивно-педагогічна технологія допомагає зрозуміти сутність сугестивно-педагогічної культури, вона розкриває історично мінливі

способи і прийоми, пояснює спрямованість сугестивно-педагогічного впливу в залежності від динаміки суспільних відносин.

У контексті сугестивно-педагогічної технології ми розуміємо *спосіб* як нерозривну, алгоритмічно задану послідовність дій вчителя, яка веде до вирішення певної сугестивно-педагогічної задачі і досягнення поставленої мети. Саме в такому випадку сугестивно-педагогічна культура виконує функції регулювання, збереження і відтворення, розвитку педагогічної реальності.

Сугестивно-педагогічні задачі є різновидом педагогічних задач. Під сугестивно-педагогічною задачею ми розуміємо осмислену педагогічну ситуацію із привнесеною в неї сугестивно-педагогічною метою. Сугестивно-педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом загальної мети освіти й умов її досягнення в конкретній педагогічній ситуації, а також необхідності виконання специфічних сугестивно-педагогічних дій і прийняття їх до виконання.

Ми розрізняємо стратегічні, тактичні й оперативні сугестивно-педагогічні задачі. Стратегічні сугестивно-педагогічні задачі відображають об'єктивні потреби суспільного розвитку, вони визначають вихідні цілі й кінцеві результати сугестивно-педагогічного впливу. Тактичні сугестивно-педагогічні задачі в реальному педагогічному процесі пов'язані з конкретним етапом розв'язання стратегічних сугестивно-педагогічних задач. Оперативні сугестивно-педагогічні задачі – це задачі поточні, найближчі, що постають у конкретних педагогічних ситуаціях в окремі моменти сугестивно-педагогічного впливу.

Сугестивно-педагогічні задачі ми розділяємо також на виховні й дидактичні. Виховні сугестивно-педагогічні задачі містять у собі виховні цілі, їхня реалізація призводить до розвитку певних особистісних якостей школярів: світогляду, моральних якостей, рівня естетичного розвитку тощо. Дидактичні сугестивно-педагогічні задачі впливають із цілей навчання, а їхня реалізація забезпечує засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності, розвиток самоконтролю в діяльності школярів. Відповідно до уявлень про цілісний педагогічний процес поняття «сугестивно-педагогічна задача» повинне розглядатися як родове стосовно понять «дидактична сугестивно-педагогічна задача» і «виховна сугестивно-педагогічна задача».

Сугестивно-педагогічна мета як компонент сугестивно-педагогічної задачі орієнтує вплив педагога-сугестора на несвідому сферу психіки учня-сугеренда. З урахуванням даного положення можна представити наступні «мішені» впливу, які перебувають переважно в несвідомій сфері психіки учня-сугеренда: 1) спонукачі активності (потреби, мотиви, інтереси, схильності); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінки, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання

про світ та людей, які забезпечують інформацією активність учня); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні).

З огляду на інтегративну структуру процесу розв'язання педагогічних задач у структурі сугестивно-педагогічного впливу як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач ми виокремлюємо наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольний-оцінний етап.

У структурі орієнтовного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) постановку цілі сугестивно-педагогічного впливу; б) формування моделі суб'єктивно значимих умов сугестивно-педагогічного впливу; в) розробку програми сугестивно-педагогічного впливу.

У структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти такі процеси: а) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); б) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); в) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У структурі контрольного-оцінного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивно-педагогічного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивно-педагогічного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивно-педагогічного впливу.

Проблема підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів) виникає на виконавському етапі сугестивно-педагогічного впливу. У процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення навіюваності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості; 3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості. При цьому саме в межах другої і третьої моделей підвищення навіюваності формуються трансівні стани учнів-сугерендів.

У сугестології прийнято розрізняти два види гіпнотичного трансу: 1) класичний гіпноз (*пасивний* гіпнотичний транс), який представлений у третьої моделі; 2) еріксонівський гіпноз (*активний* гіпнотичний транс), який представлений у четвертій моделі.

В основі *класичного гіпнозу (пасивного гіпнотичного трансу)* перебуває депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного. Характеризуючи сутність класичного гіпнозу, М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі стверджують, що «у

типовому трансі правопівкульні функції можуть бути подавлені, так само як і лівопівкульні» [328, с. 306].

З позицій фізіологічного підходу класичний гіпноз трактується як «викликаний сон». Найважливішою практично значимою властивістю класичного гіпнозу є підвищення навіюваності сугеренда [78].

В основі *еріксонівського гіпнозу (активного гіпнотичного трансу)* перебуває, з одного боку, депотенціалізація свідомості сугеренда, а з іншого – актуалізація його несвідомого психічного. В. С. Ротенберг показав, що в активному гіпнотичному трансі «суть гіпнотичної зміни свідомості зводиться до відносного превалювання образного мислення в умовах придушення вербального мислення» [246, с. 225]. При цьому «вимикання лівої півкулі сприяє виразності складних контекстуальних асоціативних зв'язків між предметами, які у звичайному стані не проявляються» [246, с. 104].

Характеризуючи специфіку активного трансу, С. О. Горін відзначає: «Гіпноз можна представити не тільки як сон кори й пильнування якогось вогнища, але і як *пильнування* кори й особливо збуджений стан, *надпильнування* цього вогнища. На цій основі заснована теорія надпильнування, у яку добре вписується еріксонівський гіпноз без звичних гіпнотичних атрибутів ... і без поняття «гіпнабельності» [80, с. 11]. Саме з позицій теорії надпильнування знаходить своє пояснення базовий феномен еріксонівського гіпнозу – транс «не у сні».

Характеризуючи особливості підвищення навіюваності в активному (еріксонівському) трансі, С. Гіліген відзначає, що в даному стані «людина звичайно проявляє готовність експериментувати з новими можливостями, що відкриваються перед нею» [78, с. 65].

В еріксонівському гіпнозі розрізняються наступні базові стратегії занурення в активний транс: 1) дисоціативна стратегія; 2) асоціативна стратегія [78].

В основі *дисоціативної стратегії* занурення в активний транс перебуває механізм *депотенціалізації свідомих процесів* сугеренда. С. Гіліген відзначає, що реалізація дисоціативних стратегій «порушує в людини свідомі процеси переробки інформації й тим самим сприяє розвитку чуттєвих процесів трансу» [78, с. 271].

Розрізняються наступні *способи* доступу до переживань, ресурсів і процесів, які пов'язані з формуванням активного трансу в межах дисоціативної стратегії: 1) викликання нудьги; 2) відволікання уваги; 3) створення замішання. У межах способу створення замішання виділяються такі специфічні прийоми створення замішання, як переривання стереотипів і перевантаження стереотипів сугеренда [78, с. 270].

В основі *асоціативної стратегії* занурення в активний транс перебуває механізм *актуалізації підсвідомих процесів* сугеренда. С. Гіліген відзначає, що при реалізації асоціативних стратегій «тимчасово відключається здатність до критичного аналізу й підсилюється поглиненість чуттєвими переживаннями, що уможлиблює повне занурення в пережиту реальність» [78, с. 211].

Розрізняються наступні *способи* доступу до переживань, ресурсів і процесів, які пов'язані з формуванням активного трансу в межах асоціативної стратегії: 1) розпити; 2) приховані навіювання; 3) передбачення трансових реакцій; 4) невизначені висловлення; 5) розповідання історій; 6) використання вже вироблених асоціацій; 7) вироблення нових асоціативних взаємозв'язків; 8) підстроювання до репрезентативних систем і їхнє ведення; 9) закріплення й ратифікація гіпнотичних реакцій [78, с. 213].

Розглянемо особливості формування активного гіпнотичного трансу в умовах розв'язання *дидактичних* сугестивно-педагогічних задач.

Специфіка навчального процесу в школі й ВНЗ полягає в тім, що, по-перше, викладачі працюють переважно із класами або студентськими групами. Це означає, що вони повинні мати у своєму розпорядженні методи формування активного *групового* трансу. По-друге, в умовах навчального процесу основна частина часу повинна бути спрямована насамперед на засвоєння змісту тієї або іншої програмної навчальної дисципліни. Це означає, що методи формування активного групового трансу повинні бути *короткочасними*. По-третє, в умовах навчального процесу наведення трансу повинно бути непомітним й сприйматися як органічна частина навчального заняття (уроку, лекції, семінару, консультації й т.п.). Це означає, що методи формування активного групового трансу повинні бути *неформальними*.

На наш погляд, зазначеним вище вимогам у першу чергу відповідають способи і прийоми, які базуються на *дисоціативній стратегії* занурення в активний транс. Розглянемо особливості *дисоціативних способів* при зануренні сугерендів (учнів і студентів) в активний транс при розв'язанні дидактичних сугестивно-педагогічних задач.

*Дисоціативний спосіб* формування активного трансу – «викликання *нудьги*». Викликання нудьги в слухачів є прекрасним способом їхнього занурення в активний транс, особливо в лекційному процесі. Як тільки викладач починає спостерігати появу ставлення учнів до навчального матеріалу за типом: «Це можна не слухати», виникає реальна можливість проведення ефективних сугестивно-педагогічних інтервенцій.

Змусити учнів занудитися можна різними способами: через використання банальностей, повтори, передбачуваність у викладі матеріалу, монотонність мови.

Щоб бути нецікавим, треба бути просто *банальним*: говорити загальновідоме, говорити очевидне, повторювати пройдене, цитувати всіма цитоване, а тим часом вбудовувати навіювання – найкраще у формі трюїзмів.

Навіть нова й свіжа думка у випадку її кількаразового *повторення* стає банальністю й перестає сприйматися як нова. Сугеренд починає нудьгувати. У цьому випадку також з'являється можливість для ефективної сугестивно-педагогічної інтервенції.

Забезпечення *передбачуваності* відбувається за рахунок повторення постійних структур при викладі матеріалу, наприклад: 1) теза – антитеза – синтез; 2) введення – розкриття змісту – резюме; 3) приклад – приклад – приклад – узагальнення; 4) минуле – сьогоднішнє – майбутнє; 5) твердження – приклади – доказ; 6) порівняння – доводи – вибір і ін.

Як відомо, *монотонність мови* є одним з факторів занурення в класичний гіпноз. При розв'язанні сугестивно-педагогічних задач ефект монотонності створюють: постійна тональність мови, повторюваність жестикуляції, невисока швидкість мови, низький мовний реєстр, відносна нерухомість викладача тощо. Саме такі невербальні характеристики педагогічної комунікації можуть забезпечити швидко, непомітно й ефективно занурення слухачів у транс.

*Дисоціативний спосіб формування активного трансу* – «відволікання свідомості». С. Гіліген наводить наступний приклад техніки, що характеризує стратегію відволікання свідомості при формуванні активного трансу: суб'єкта можна попросити рахувати у зворотному порядку від 1000 до 1 по трійках, або вимовляти алфавіт у правильному порядку, у той же час зорозво уявляючи його собі задом наперед (тобто говорити «А», уявляючи собі «Я», вимовляти «Б», уявляючи собі «Ю», тощо) [78, с. 270].

У випадку реалізації стратегії відволікання актуалізується механізм одночасної обробки інформації свідомою й підсвідомою сферами психіки сугеренда.

*Дисоціативний спосіб формування активного трансу «створення замішання»*. Стратегія замішання ґрунтується на наступних передумовах: 1) у поведінці і мисленні людини проявляється багато автоматичних і передбачуваних внутрішніх і зовнішніх стереотипів; 2) порушення кожного із цих стереотипів створює стан невизначеності з перевагою недиференційованого порушення (наприклад, замішання); 3) більшості людей стани невизначеності досить неприємні, і тому їм властива найсильніша мотивація уникати таких станів; 4) порушення наростає, якщо людина не може приписати його певній причині («це трапилося тому, що...»); 5) у міру наростання порушення підсилюється й мотивація, спрямована на його зменшення; 6) людина, яка знаходиться у ситуації невизначеності,



як правило, готова скористатися першим можливим способом, щоб зменшити невизначеність (наприклад, реалізувати зміст сугестивно-педагогічної інтервенції).

Майже всі прийоми створення замішання, засновані на цих передумовах, розпадаються на кілька основних етапів, які перераховані нижче: 1) виявити зовнішні й внутрішні стереотипи самопрояву сугеренда; 2) підлаштуватися до цього стереотипу; 3) викликати замішання, перериваючи або перевантажуючи відповідний стереотип; 4) підсилити замішання; 5) провести сугестивну інтервенцію [78, с. 272].

У процесі розв'язання сугестивно-педагогічних задач доцільно використовувати наступні специфічні *прийоми переривання внутрішніх стереотипів*: 1) значеннєві безглуздості; 2) порушення синтаксису.

Розглянемо *значеннєві безглуздості*. Будь-який вплив завжди сприймається в контексті. При цьому те або інше словесне висловлювання слухач звичайно тлумачить з урахуванням попередніх висловлювань, а також невербальних впливів. Висловлювання, що не має ніякого відношення до сталого контексту або не впливає з нього, являє собою *безглуздість* (по-латинському – «nonsequitur»). Почувши подібну безглуздість, що порушує мовні стереотипи, слухачі, звичайно, відчувають здивування, а потім намагаються зрозуміти, що повинна була означати ця фраза. Якщо безглуздість підносити багатозначно й з таким видом, немов це цілком осмислене й навіть дуже важливе висловлювання, слухачі будуть продовжувати пошуки (марні) його «справжнього змісту», поринаючи при цьому в активній транс.

Розглянемо *порушення синтаксису*. Крім прагматичних правил ведення розмови (потребуючих, наприклад, говорити розбірливо, по темі, не переривати й т.п.), існують і численні правила синтаксису. У мовців рідною мовою є загальний набір інтуїтивних уявлень про граматичну гладкість висловлювань. Коли сугеренд зіштовхується з порушеннями синтаксису у висловлюванні, він зупиняється й на мить потрапляє в замішання, на тлі якого може бути реалізована сугестивно-педагогічна інтервенція.

У процесі розв'язання сугестивно-педагогічних задач доцільно використовувати також специфічні *прийоми перевантаження внутрішніх стереотипів*.

Техніка *інформаційного перевантаження свідомості* належить до методів швидкого наведення трансових станів і пов'язана з певними особливостями сприйняття людиною інформації: 1) кожна людина має свою швидкість сприйняття інформації; 2) перевищення цієї швидкості не дозволяє свідомості засвоювати інформацію, що надходить ззовні; 3) людина може свідомо втримувати у свідомості тільки певний обсяг інформації; 4) усе, що

перевищує цей обсяг, також не обробляється свідомістю. У такий спосіб можна перевантажити свідомість і вийти на «контакт» з несвідомим.

Техніку інформаційного перевантаження можна проводити у формі різноманітних *«психологічних тестів»*.

Наприклад, учню можна запропонувати *«тест на увагу»*. Йому пропонують закрити очі й покласти руки на стіл. Потім дається інструкція: «Зараз я буду доторкатися до пальців Вашої правої руки й називати їх, а Ви перевіряйте, чи правильно я їх називаю». Потім, доторкаючись до пальців, можна використовувати формулу 3-2-1 у називанні пальців і прискорити темп. При прискоренні темпу можна вставити пряму інструкцію: «І коли Ви відчуєте утому, то можете просто відключитися від усього, що Ви чуєте й відчуваєте».

Також сугеренду можна запропонувати *«тест на перевірку пам'яті»*. Учну пропонують віднімати від 1000 у зворотному порядку по 17 і кожен другу цифру «фарбувати» в зелений колір, а четверту – у червоний. Одночасно із цим можна легко погойдувати клієнта, торкаючись до різних ділянок його тіла. Після того, як сугестор помітить у сугеренда втому, можна дати йому пряму інструкцію увійти в трансовий стан. На принципах цих прикладів можуть бути побудовані й багато інших *«психологічних тестів»* з наведення активного гіпнотичного трансу.

Техніка *«подвійного наведення»* активного трансу в ході інформаційного перевантаження полягає в тому, щоб швидко перевантажити сугеренда інформацією. Із цією метою до нього підходять дві людини із двох сторін і одночасно з ним говорять (одна у праве вухо, інша – у ліве). При цьому кожний з мовців ще й довільним образом торкається до сугеренда. Успіх подвійного наведення активного трансу гарантується тим, що сугестори перевантажують сугеренда по всіх трьох модальностях: 1) вони навантажують його зір – він бачить їх, він змушений стежити за їхніми рухами, жестикуляцією; 2) вони перевантажують його слух, тому що вони говорять одночасно; 3) вони дезорганізують його кінестетику за допомогою хаотичних доторкань.

Техніка *«нашарування реальностей»* у ході інформаційного перевантаження полягає в поміщенні одна в іншу кількох історій, які розповідаються сугестором: 1) спочатку ним залучається увага сугеренда (сугерендів) до існуючої реальності: «Подивіться уважно у вікно на верхівки дерев, які гойдає вітер... (тут можна привернути увагу до кольору листів, найменування дерев і т.п.)»; 2) «Недавно в мене була студентка А, у якої була проблема Х (тут сугестор у приблизному варіанті, підсилюючи проблемну ситуацію вигаданої студентки, розповідає коротенько її зміст й тим самим актуалізує проблему реального сугеренда, викликає в нього достатню емоційну реакцію)»; 3) «Отож, коли вона сиділа тут і дивилася на ці дерева, я говорив

їй... (трансова індукція)»; 4) «І коли в неї наступив глибокий транс, їй наснився сон (і далі в трансі можна навіяти в максимально невизначених висловленнях розв'язання проблеми сугеренда, або вмонтувати процесуальні інструкції для проведення змін)»; 5) при виведенні із трансу даються заплановані післягіпнотичні навіювання, а увага сугеренда знову спрямовується на навколишню реальність – звуки, відчуття власного тіла, образи сприйняття.

Розглянемо особливості формування активного гіпнотичного трансу в умовах розв'язання *виховних* сугестивно-педагогічних задач.

Специфіка розв'язання виховних сугестивно-педагогічних задач у навчально-виховному процесі школи й ВНЗ полягає в тому, що, по-перше, викладачі можуть проводити виховну роботу не тільки в групах, але й з окремими учнями. Це означає, що вони повинні мати у своєму розпорядженні методи формування активного індивідуального трансу. По-друге, в умовах навчально-виховного процесу основна частина часу повинна бути спрямована на засвоєння змісту тієї або іншої програмної навчальної дисципліни. Це означає, що при розв'язанні виховних сугестивно-педагогічних задач формування активного індивідуального трансу повинно здійснюватися з високою швидкістю. По-третє, при розв'язанні виховних сугестивно-педагогічних задач наведення трансу повинно бути непомітним й сприйматися як органічна частина навчального-виховного заходу. Це означає, що методи формування активного індивідуального трансу повинні бути неформальними.

На наш погляд, зазначеним вище вимогам у першу чергу відповідають способи і прийоми, які базуються на *асоціативній стратегії* занурення в активний транс. Розглянемо особливості *асоціативних способів* при зануренні сугерендів (учнів і студентів) в активний транс при розв'язанні виховних сугестивно-педагогічних задач.

*Асоціативний спосіб формування активного трансу – «розпитування».* Для активізації процесів пошуку й отримання доступу до переживань, актуалізація яких пов'язана із формуванням активного трансу, по відношенню до індивідуальних сугерендів можуть бути використані в зазначеній нижче послідовності наступні різновиди питань.

По-перше, це питання, що спонукають до дій, які, насправді, є прихованими командами («Чи можете Ви покласти руки на коліна й поставити ноги всією ступнею на підлогу?»; «Чи не сядете Ви зручніше?»; «Не могли б Ви пересісти до мене ближче?» та ін.). Як можна помітити, цей тип питань, з одного боку, перевіряє ступінь актуальної готовності сугеренда до співробітництва, а з другого – підвищує ступінь його навіюваності.

По-друге, це питання, що зосереджують увагу і являють собою ідеальну форму впливу на початку природного наведення трансу, тому що вони

сприяють поступовому переходу від невимушеної бесіди до зазначеного наведення. Сугестор може почати, наприклад, зі звичайних, прийнятих у суспільстві питань («Як погода?»; «Що нового у навчанні?»; «Як Ви плануєте провести свої канікули?» та ін.). Це питання, які спрямовують свідомість сугеренда на зовнішні об'єкти у «дальньому колі» уваги.

По-третє, це питання, які стосуються нейтральних зовнішніх стимулів у непосредній ситуації наведення трансу («Як Вам подобається цей годинник?»; «Цікаво, а який колір кнопок у Вашого мобільного телефону?»; «Вам зручно в цьому кріслі?» та ін.). Це питання, які спрямовують свідомість сугеренда на зовнішні об'єкти у «ближньому колі» уваги.

По-четверте, це питання, які спрямовані на актуалізацію кінестетичних відчуттів. Дані питання вже непосредньо починають формувати початковий трансний стан сугеренда («Як Ви себе почуваєте, коли дійсно розслабляєтеся?»; «Чи можете Ви пригадати такий момент, коли почували себе розслабленим і в цілковитій безпеці?»; «Чи можете Ви пригадати, що відчуваєте, коли приймаєте прийнятний теплий душ або ванну після стомлюючого дня?» та ін.). Ці кінестетично-орієнтовані питання викликають трансні реакції за рахунок того, що спрямовують свідомість сугеренда на внутрішні об'єкти в «ближньому колі» уваги.

По-п'яте, це питання, які відкривають доступ до пам'яті. Насамперед, такі питання повинні торкатись переживань, які пов'язані з таким природним феноменом трансу, як вікова регресія («У Вас в дитинстві було яке-небудь прізвисько?»; «Де Ви росли?»; «Скільки кімнат було у Вашім будинку?»; «Чи можете Ви пригадати, як звучав голос Вашої матері, коли вона співала Вам дитячі пісні?» та ін.).

Далі застосовується особливий тип питань, які актуалізують попередній досвід трансу, якщо він був колись у сугеренда («Коли Ви випробовували найглибший у своєму житті транс?»; «Як Ви довідаєтеся, коли починаєте поринати в транс?»; «Чи можете Ви пригадати останній раз, коли Ви занурювалися у транс?»).

Існують різні способи для того, щоб вдало скористатися реакцією на питання, які відкривають доступ до попереднього досвіду трансу. Один з особливо ефективних прийомів полягає в тому, щоб докладно розпитувати суб'єктів, що вони відчували під час попереднього трансу, а потім повторювати кожне їхнє висловлення. Така техніка дозволяє домогтися повного занурення в транс. Питання, які відкривають доступ до пам'яті, спрямовують свідомість сугеренда на внутрішні об'єкти в «дальньому колі» уваги.

По-шосте, двоїсті питання є зручним способом підстроювання до протилежних частин психіки сугеренда: з одного боку, до тієї частини, що

занурюється в транс, а з іншого боку – до тієї частини, що продовжує контролювати зовнішню ситуацію («І Ви дійсно хотіли б поринути в транс, чи ні?»; «І Ви, імовірно, не можете почувати себе дійсно комфортно, або можете?»; «І дійсно, напевно дуже приємно розслабитися, чи ні?» та ін.).

По-сьоме, для того, щоб сугеренд більш глибоко занурився в транс, сугестору рекомендується використовувати риторичні питання, тому що такі питання виконують подвійну функцію: з одного боку, вони концентрують на собі свідомі процеси, а з іншого – активізують процеси несвідомого пошуку. Вони особливо корисні на тих етапах наведення, де планується поглиблення трансу, коли сугеренд повинен не розмовляти, а мовчати.

Як тільки сугеренд явно поринає в активний транс (гарними ознаками цього служать розфокусування й розширення зіниць, відсутність стрибкоподібних рухів очей, гальмування рухової активності, затримка вербальних відповідей), необхідно переходити до прийомів, які дозволяють сугеренду припинити реагувати вербально й повністю зануритися в транс (наприклад, опис природних станів трансу в типових ситуаціях, загальні висловлювання або розповідання історій).

Отже, зазначені вище різновиди й послідовність питань можуть бути використані для різних цілей (для зосередження уваги, встановлення рапорту, подачі команд, підстроювання одночасно до свідомих і несвідомих процесів, викликання спогадів, пов'язаних з трансом) і, зрештою, викликати у сугеренда досить глибоке занурення в активний гіпнотичний транс.

*Асоціативний спосіб формування активного трансу – «важільне наведення».* При наведенні гіпнотичного трансу можуть виникати такі гіпнотичні феномени, як каталепсія, левітація, амнезія, гіпермнезія, перекручування сприйняття часу, анестезія й аналгезія, гіперестезія, позитивні й негативні галюцинації, вікова регресія й прогресія, керування мимовільними процесами. А. Бакіров підкреслює, що «будь-яка людина увійде в транс, як тільки ви зумієте домогтися від неї хоч якогось із гіпнотичних феноменів. Завдяки цьому ефекту й з'явилася група наведень через провокацію повсякденних проявів гіпнозу, названих важільними наведеннями» [23, с. 210].

Розглянемо деякі техніки актуалізації в учнів і студентів гіпнотичного феномена вікової регресії, що є одним із найважливіших різновидів «важільного наведення».

1. Техніка використання непрямих навіювань дозволяє втягнути сугеренда в спогади без формальної фрази сугестора: «А тепер можете повернутися в минуле». Дана техніка містить питання, які пов'язані з особистим досвідом сугеренда, що стосується минулого. При цьому питання спрямовують сугеренда на його особисту історію й обговорення інформації

особистісного або навчального змісту («Чи можете Ви згадати, як Ви почували себе два роки тому при святкуванні Нового року?»; «Чи можете Ви згадати свій перший навчальний успіх?» та ін.). Подальші вміль питання занурять учня в спогади конкретного епізоду настільки, що змусять пережити той епізод заново в асоційованому стані.

Для того, щоб полегшити для учня вікову регресію, сугестор може описувати аналогічні переживання в себе або інших людей. Коли описується досвід сторонніх осіб, сугеренд зовсім природно проявляє схильність до проекції на себе поданої ситуації, уявляючи собі, як би він почував або повівся в такій ситуації. Наприклад, розмова про відчуття інших людей у дитинстві дозволяє учню ідентифікувати себе з ними на основі власних відчуттів того періоду. Тому вікова регресія наступає побічно за допомогою ідентифікації й проекції, а сугеренд повертається в часи назад, щоб заново пережити аналогічні події.

2. Техніка афективного або соматичного мосту дозволяє об'єднати почуття або кінестетичні переживання сугеренда, які він переживає в даний період часу, з одним з перших переживань аналогічного типу в минулому («Усвідомлюючи відчуття недостатнього контролю, яке Ви описали мені зараз, Ви можете повернутися в часі в минуле і згадати ситуацію, коли Ви відчули щось подібне вперше»).

3. Техніка об'єднання прогресії й регресії віку припускає, що сугеренда спочатку ведуть у майбутнє, з перспективи якого він може згадати події власного минулого («За допомогою уяви перемістіться в майбутнє, а потім з позиції майбутнього подивіться назад, у минуле»). Орієнтуючи даного сугеренда спочатку в майбутнє, сугестор ще більше збільшує емоційну дистанцію до ранніх подій, що полегшує повернення до них та їхнє подальше педагогічне використання в сьогодні [330].

С. Гіліген подає прекрасну стратегію, що дозволяє викликати будь-які гіпнотичні феномени в якості різноманітних «важелів» для наведення активного трансу. Для цього сугестору рекомендується: 1) підкреслити цінність і розумність несвідомого в цілому; 2) визначити загальний вид феномена, що буде актуалізуватися (наприклад, вікову регресію, амнезію, каталепсію, позитивну галюцинацію тощо); 3) навести приклади прояву цього загального феномена в природних умовах; 4) перейти до можливих конкретних гіпнотичних проявів визначеного феномена у даного сугеренда, охоплюючи всі його варіанти; 5) дати установку, що несвідоме сугеренда обере такий конкретний прояв феномена, що буде для нього найбільш доречним; 6) яка б реакція у сугеренда не виникла, її необхідно прийняти й використовувати як основу для подальшого занурення в транс [78, с. 227].

*Асоціативний спосіб формування активного трансу – «розповідання історій».* Одним з основних методів формування активного трансу є розповідання історій. Історії являють собою метафори, оскільки сам сугеренд у таких історіях не фігурує, але деякі найважливіші аспекти історії (наприклад, персонажі, події, теми, цілі) можуть мати відношення до виховної проблеми й внутрішнього досвіду даного учня. Те, що даний сугеренд не фігурує в таких історіях безпосередньо, не дає його свідомості можливості чинити їм опір, але те, що вони мають до нього відношення, сприяє автоматичній активації аналогічних переживань. При вирішенні виховних сугестивно-педагогічних задач можна розповідати цікаві випадки з педагогічної практики, притчі, казки, переказувати цікаві фільми або книги, біографії видатних людей та ін.

Історії гарні тим, що в них є сюжет. Герої переживають зльоти й падіння, борються й перемагають, падають і піднімаються, шукають можливості, обходять перешкоди – вони живуть. І разом з ними все це роблять слухачі. Це не просто прекрасний спосіб фіксації уваги, це перехід в іншу (трансону) реальність. Поки сугеренд слухає метафоричну історію, він не «тут», він – «там», у створеному оповідачем світі. Слухач не помічає, як біжить час, він забуває про свої справи, реальний світ на час перестає існувати для нього. Він – в активному трансі. У той же час герої цих історій не мовчать, вони спілкуються з іншими, вони міркують уголос, вони роблять висновки. І кожна з їхніх реплік – абсолютно логічна в контексті історії – може навіяти слухачам те, що потрібно оповідачеві.

Тим часом далеко не кожна історія здатна захопити увагу слухачів. У гіпнотичної розповіді є свої специфічні прийоми: 1) «давним-давно», «далеко-далеко»; 2) «бачу, чую, відчуваю»; 3) «невизначеність»; 4) «метафори занурення в транс».

*Прийоми «давним-давно», «далеко-далеко».* Завдання історії – вивести свідомість слухача із сьогодення. І чим далі дія історії від ситуації «тут і зараз», тим краще. Це пов'язане з тим, що людям властиво приміряти на себе безадресні повідомлення. Чим менше слова сугестора стосуються співрозмовника, тим простіше йому відпустити свій свідомий контроль і глибше поринути в активний транс.

*Приєм «бачу, чую, відчуваю».* У своєму нормальному стані людина відображає реальність за допомогою органів почуттів. Прямий обов'язок оповідача – перенаправляти зір, слух, дотик, нюх на внутрішню реальність. Щоб слухач почував вітер, що дме в розповіді, а не стілець під собою. Щоб він бачив намальовані словами оповідача хмари, а не його жестикуляцію. Щоб чув спів птахів і не слухав, що саме йому в цей момент навіюється. А відчуття смаку й запаху, викликані розповіддю, тільки допоможуть

у тому, щоб у співрозмовника не залишилося найменшого шансу втриматися в зовнішній реальності.

Мову роблять «живою» наступні прийоми: 1) вказівка на реальні об'єкти, які можна згадати або уявити (люди, речі, тварини, рослини, місця); 2) вказівка на процеси і їхні спостережувані ознаки (вітер, хвилі, тепло, поле, шум); 3) використання сенсорних характеристик (близько, праворуч, над, високо, важко, голосно, великий, яскравий); 4) метафори, порівняння, алегорії («камінь на серце», «хмурий, як хмари», «грайливий промінь сонця»). Щоб надійно втримувати увагу слухача, образи повинні перемінятися досить часто.

*Приєм «невизначеність».* У розповіданні історій невизначені слова відіграють значну роль, дозволяючи активізувати, де необхідно, власні образи слухача. Вони занурять його в транс надійніше, ніж нав'язані ззовні образи сугестора. Більше того, невизначеність дає можливість зберегти темп оповідання, не зав'язуючи в купі непотрібних деталей. Таким чином, використання невизначених слів робить слухача мимовільним співавтором історії.

*Приєм «метафори занурення».* У принципі будь-який внутрішній образ веде людину від реальності й занурює її в легкий транс. Але є образи, які прямо й недвозначно дають несвідомому співрозмовникові команду на поглиблення стану трансу, наприклад: 1) піша прогулянка по дорозі або стежці; 2) рух по коридорах або печерах; 3) вхід куди-небудь з відчиненням і зачиненням дверей; 4) засинання персонажа історії або занурення його в сновидіння; 5) занурення куди-небудь; 6) спуск або підйом по сходах і на ліфті. Якщо в розповіді це є, поглиблення активного трансу гарантовано.

На основі вищевикладеного можна зробити наступні висновки. Сугестивно-педагогічна культура вчителя виступає різновидом його професійно-педагогічної культури, яка містить в собі аксіологічний, когнітивний, процесуально-діяльнісний компоненти.

Операційний аналіз сугестивно-педагогічного впливу дозволяє розглядати його як процес розв'язання різноманітних сугестивно-педагогічних задач, прийоми і способи вирішення яких і складають технологію професійно-педагогічної культури вчителя. У контексті сугестивно-педагогічної технології ми розуміємо *спосіб* як нерозривну, алгоритмічно задану послідовність дій вчителя, яка веде до розв'язання певної сугестивно-педагогічної задачі і досягнення поставленої мети. Саме в такому випадку сугестивно-педагогічна культура виконує функції регулювання, збереження і відтворення, розвитку педагогічної реальності.



У структурі сугестивно-педагогічного впливу як процесу розв'язання сугестивно-педагогічних задач ми виокремлюємо наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольо-оцінний етап.

Проблема підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів) виникає на виконавському етапі сугестивно-педагогічного впливу. У процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення навіюваності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості; 3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості. При цьому саме в межах другої і третьої моделей підвищення навіюваності формуються трансів стани учнів-сугерендів.

У сугестології прийнято розрізняти два види гіпнотичного трансу: 1) класичний гіпноз (*пасивний* гіпнотичний транс), який представлений в третьої моделі; 2) еріксонівський гіпноз (*активний* гіпнотичний транс), який представлений в четвертій моделі.

У процесі розв'язання *дидактичних* сугестивно-педагогічних задач доцільно застосовувати наступні способи і прийоми, які базуються на *дисоціативній стратегії* занурення в активний транс: «викликання нудьги», «відволікання свідомості», «створення замішання».

У процесі розв'язання *виховних* сугестивно-педагогічних задач доцільно застосовувати наступні способи і прийоми, які базуються на *асоціативній стратегії* занурення в активний транс: «розпитування», «важільне наведення», «розповідання історій».

## **2.6. Становлення професійної культури педагога засобами психологічної просвіти**

Як зазначалося у підрозділі 1.1, в найзагальнішому вигляді культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики. У свою чергу, оволодіння, привласнення, інтеріоризація культурних досягнень суспільства, за усталеною думкою вітчизняних психологів (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.), становить сутність формування особистості, «олюднення людської психіки». Сама людина формується в процесі своєї діяльності як культурно-історична істота, як продукт культури, її представник і носій, що дає всі підстави говорити не тільки про культуру суспільства, а й про культуру особистості.

Відповідно, доцільно виділяти загальну культуру особистості і конкретні види культури особистості в залежності від сфери їх реалізації (екологічна,

політична, інформаційна, психологічна, юридична і т. д.). Всі ці різновиди культури особистості, маючи власну специфічну змістовну наповненість, органічно пов'язані між собою і взаємно доповнюють один одного. Крім цього, існує поняття професійної культури як певного інтеграційного утворення в структурі особистості, яке орієнтоване на виконання професійної діяльності. Очевидно, що професійна культура особистості не виникає поза загальним розвитком суб'єкта діяльності, а виростає із загальної культури, будучи її своєрідним продовженням і надбудовою. Професійна культура особистості найчастіше розглядається як результат інтеріоризації загальної культури, який виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу професійної діяльності. Під професійною культурою треба розуміти системне утворення в сфері професійної діяльності, що передбачає усвідомлення і відчуття фахівцем своєї професії і відповідної діяльності як однієї з вищих життєвих цінностей, базується на системі, вихідними елементами якої є знання, практичні вміння та навички, власні соціальні якості, що характеризують ставлення особистості до світу суспільних цінностей.

Очевидно, що в структурі і загальної і професійної культури педагога повинна бути представлена така складова, як психологічна культура [109; 165; 174; 207; 287; 299; 320 та ін.].

Сутнісні характеристики професійної культури педагога, за нашим глибоким переконанням, треба розглядати через призму специфіки педагогічної діяльності і професіограми педагога. Необхідно враховувати реальний стан професійної культури педагога, що визначає напрями її підвищення, які реалізуються через завдання і специфічні особливості методики психологічної просвіти [32; 44; 57; 227; 232; 265; 286]. Розгляду цих питань і присвячується наша подальша увага.

**Загальна характеристика педагогічної діяльності, професіограма та типи професійного педагога.** Як відомо, Є.О. Клімовим [134] була розроблена класифікація професій залежно від того, що є об'єктом професійної діяльності. Відповідно до цієї класифікації педагогічна діяльність належить до групи професій «людина – людина», оскільки об'єктом педагогічної професії є людина, а предметом – її розвиток, виховання, навчання. Тому в психології *педагогічну діяльність* визначають як *вплив на учня, що забезпечує особистісний, інтелектуальний і діяльнісний його розвиток, та становить основу його саморозвитку і самовдосконалення* [46; 65; 165; 181; 217; 253; 268; 306; 314; 316 та ін.], з чим погоджуються і педагоги [157; 210; 211; 269; 323]. Загальновизнано, що педагогічна діяльність виконує низку важливих функцій. Узагальнення основних позицій різних дослідників у цьому напрямку дозволяє визначити такі головні *функції*:

1) *конструктивна* функція пов'язана з відбором та організацією змісту навчальної інформації, що повинна бути засвоєна тими, хто навчається, проектуванням їхньої діяльності, спрямованої на засвоєння цієї інформації; проектуванням власної майбутньої діяльності і поведінки в процесі взаємодії з тими, хто навчається;

2) *організаторська* функція реалізується через організацію різних видів діяльності тих, хто навчається, і власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої педагогічної взаємодії;

3) *гностична* (дослідницька) функція передбачає вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей як окремих особистостей, так і груп тих, хто навчається, педагогів, батьків, а також змісту і способів впливу на них, особливостей процесу і результатів власної діяльності;

4) *комунікативна* функція передбачає: встановлення правильних взаємин з тими, хто навчається, а також сприятливих, ділових відносин з іншими педагогами, з адміністрацією навчального закладу, батьками;

5) *інформаційно-орієнтувальна* функція полягає в тому, що педагог, повідомляючи певну інформацію, орієнтує в різноманітті інформації, у системі моральних цінностей, демонструє актуальні проблеми як пізнання, так і саморозвитку;

6) *розвивальна, мобілізаційна* функція як найважливіша результуюча педагогічної діяльності полягає в мобілізації тих, хто навчається, на виконання вправ, завдань, справ, що розвивають мислення, уяву, ті чи інші вміння, мову тощо; колег – на підвищення результативності професійної діяльності, батьків – на оптимізацію сімейного виховання дітей.

Для кожної професії може бути складена *професіограма*, яка становить собою опис психологічних, виробничих, технічних, медичних, гігієнічних та інших особливостей спеціальності, професії; у якій вказують функції певної професії і труднощі в її освоєнні, пов'язані з психофізіологічними якостями людини і з організацією виробництва. Професіограма містить перелік психологічних характеристик, яким повинні відповідати представники конкретних професійних груп. У певному сенсі професіограма – це ідеальна модель професіонала в певній галузі. Створюються такі ідеальні моделі і для діяльності педагога: вчителя, викладача, класного керівника як зразок, еталон, у якому подані основні знання, вміння, навички і якості особистості, якими повинні володіти педагоги для виконання своїх функцій.

Група психологів на чолі з В.О. Сластьоніним [269] розробила професіограму педагога, яка складається з чотирьох блоків якостей: 1) властивості і характеристики особистості педагога; 2) вимоги до його

психолого-педагогічної підготовки; 3) обсяг і склад спеціальної підготовки; 4) методична підготовка за фахом. Розглянемо сутність цих блоків.

*Властивості і характеристики особистості вчителя.* До цього блоку належать, без перебільшення, усі якості особистості педагога – від спрямованості особистості до властивостей темпераменту. Цей момент у психологічній освіті педагогів є принципово важливим, тому що на відміну від інших професій (навіть тих, що належать до групи професій «людина – людина»), особистісні якості педагога є його професійно значущими якостями.

*Психолого-педагогічна підготовка.* Глибокі знання психології та педагогіки і вміння їх продуктивно реалізовувати становлять зміст цього блоку. Стосовно психологічної просвіти тут, на наш погляд, особливо важливим є глибоке розуміння педагогом ролі психології відносно педагогіки як її теоретичної основи, що особливо актуально на сучасному етапі розвитку освіти.

*Спеціальна підготовка.* Цей блок додаткових коментарів не потребує: глибокі знання предмета, що далеко виходять за межі шкільних програм, – обов'язкова умова ефективної професійної діяльності вчителя, викладача.

*Методична підготовка за фахом.* У цьому блоці наведені власне педагогічні висновки з психологічних закономірностей розвитку особистості, її навчання і виховання; істотним є розуміння педагогами зв'язку психології з методиками викладання окремих навчальних предметів, їх вміння бачити і використовувати ці зв'язки.

Відповідно до прийнятого останнім часом компетентнісного підходу професійну діяльність педагога описують у відповідних категоріях. Так, В. Д. Шадріков [320] пов'язує педагогічну діяльність з такими *компетенціями*: особистісні якості, постановка мети і завдань педагогічної діяльності, мотивація навчальної та виховної діяльності, інформаційна компетенція, розробка програм педагогічної діяльності і прийняття педагогічних рішень, компетенції в організації навчально-виховної діяльності.

Не важко здогадатися, що в конкретного педагога всі компоненти професіограми або компетенції не можуть бути представлені рівномірно і максимально, природно, що якісь якості виявляються більш яскраво, якісь – менш. У результаті виникає певний *тип педагога*. Питання про типологію особистості педагогів безпосередньо пов'язано з проблемами їхньої психологічної просвіти. На сьогодні єдиної загальновизнаної типології особистості педагога немає (і бути не може). Розглянемо деякі з них. Є. Г. Костяшкін [за 307] виділив чотири типи педагогів в залежності від домінуючих психологічних характеристик: інтелектуальний, вольовий, емоційний, організаторський.

*Інтелектуальний тип* характеризується схильністю до наукової роботи, насамперед, у сфері свого предмета, до читання літератури, ведення записів, спостережень, до аналізу своєї діяльності, до створення нових форм позаурочної роботи і т. ін. Учителям цього типу найкраще вдається ведення гуртків з вивченням певних тем, заняття з окремими учнями за спеціальними індивідуальними програмами, читання наукових лекцій, випуск інформаційних бюлетенів тощо. Для викладача вищого навчального закладу – це сфера власних наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів.

*Вольовий тип* педагога характеризується чіткістю й організованістю в роботі, імперативним тоном у відносинах, підвищеною владністю, постійною вимогливістю до себе і до учнів. Представник цього типу менш схильний до роздумів і міркувань, але більш зібраний, у його професійному почерку переважають якості керівника, а не порадирика, як у педагога інтелектуального типу.

*Емоційний тип* педагога відрізняється підвищеною здатністю відчувати переживання учня, його духовний світ, настрої, складні моменти внутрішніх колізій і співпереживати в цьому учневі. Його домінуюча професійна риса – тонкість сприйняття емоційного життя вихованців.

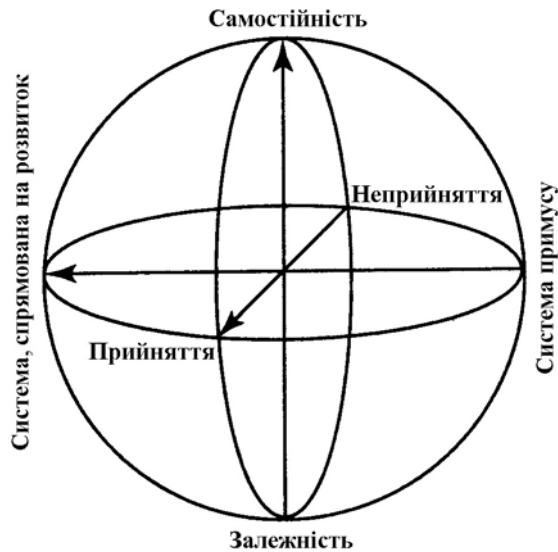
*Організаторський тип* – найбільш універсальний, а отже, і дуже цінний для будь-якої педагогічної роботи, особливо позаурочної. Як відомо, педагогічна діяльність є, перш за все, організаторською, адже, організовуючи життя і діяльність учнів, педагог тим самим забезпечує в заданому напрямку їх розвиток.

А. Б. Орлов [за 307], вважає, що типологія педагога повинна будуватися на тому, які *потреби, мотиви і цінності* є домінуючими, і розрізняє сім основних централій:

- 1) *егоїстична* – централія на інтересах свого «Я»;
- 2) *бюрократична* – централія на інтересах адміністрації, керівництва;
- 3) *конфліктна* – централія на інтересах колег;
- 4) *авторитетна* – централія на інтересах, запитах батьків учнів;
- 5) *пізнавальна* – централія на вимогах засобів навчання і виховання;
- 6) *альтруїстична* – централія на інтересах, потребах учнів;
- 7) *гуманістична* – централія на інтересах, проявах своєї суті і сутності інших людей (адміністратора, колег, батьків, учнів).

Є підходи до типології педагогів на підставі *стилів керівництва*: авторитарний, демократичний, ліберальний, непослідовний. Робляться спроби розрізняти типи педагогів за визначеними ними пріоритетами у навчально-виховній роботі – орієнтація на «розвиток» і орієнтація на «результативність».

У зв'язку із завданнями психологічної просвіти педагогів особливо цікавою, на наш погляд, є типологія, запропонована І.В. Вачковим [57; 58], яка спирається на уявлення про тривимірний простір педагогічної праці. У цьому просторі виділяються *три компоненти: особистість вчителя, педагогічне спілкування і діяльність*, які подаються як осі певної системи координат. По кожній осі розташовується в континуумі пара якостей: по осі «особистість» – від залежності до самостійності; по осі «спілкування» – від неприйняття до прийняття; по осі «діяльність» – від системи примусу до системи, спрямованої на розвиток.



*Рис. 2.1. Типологія педагогів за І.В. Вачковим*

Ці осі задають вісім просторових кутів, що відповідають восьми типам педагогів, які дістали образні назви:

- 1) залежність – прийняття – система примусу: «Штампувальник»;
- 2) залежність – неприйняття – система примусу: «Агресор»;
- 3) залежність – неприйняття – система, спрямована на розвиток: «Спостерігач»;
- 4) залежність – прийняття – система, спрямована на розвиток: «Майстер»;
- 5) самостійність – прийняття – система примусу: «Творець»;
- 6) самостійність – неприйняття – система примусу: «Маніпулятор»;
- 7) самостійність – неприйняття – система, спрямована на розвиток: «Нарцис»;
- 8) самостійність – прийняття – система, спрямована на розвиток: «Універсал».

Природно, що цілі, зміст, форми і методи психологічної просвіти значною мірою залежать від типології педагогів.

### **Стан психологічної культури педагогів та напрями її підвищення.**

І спеціальні дослідження [21; 22; 28; 42; 85; 120; 165; 174; 181; 204; 227; 244 та ін.], і повсякденні спостереження за діяльністю навчальних закладів, на жаль, свідчать про досить низький рівень психологічної культури педагогів незалежно від їхнього стажу, спеціалізації і рангу. Вихователі, вчителі, викладачі вищих навчальних закладів, навіть ті, хто пропрацював не один рік, часом мають надзвичайно бідні та одноманітні відомості про психологічні особливості своїх вихованців, учнів, студентів, а також демонструють явну орієнтацію на усталені, шаблонні прийоми організації навчально-виховного процесу, які давно вже відстали від сучасних психолого-педагогічних ідей. У педагогічних колективах часто виникають різноманітні конфлікти, в основі яких знаходиться як психологічна глухота людей, невміння і небажання дослухатися один до одного, зрозуміти, пробачити, поступитися, поспівчувати, так і невміння керівних кадрів користуватися прийомами сучасного освітнього менеджменту.

Усе це настійно доводить необхідність *активізації роботи з психологічної просвіти педагогів навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації*. Проте є чимало свідчень і того, що саме робота практичних психологів з педагогами навчальних закладів є одним із слабких місць. Формально кожна концепція психологічної служби або план роботи окремого психолога обов'язково містять даний напрям, але реально він зовсім не є для психолога-практика основним, домінуючим [207; 227; 232; 296; 315].

Зазначене можна пояснити поєднанням низки чинників. Це можуть бути і професійні установки практичних психологів, орієнтованих на психологічний супровід педагогічного процесу або його забезпечення, яке вимагає розгорнутої роботи з дітьми або студентами, що не залишає часу на настільки ж розгорнуту роботу з педагогами. Це можуть бути і установки педагогів, які недостатньо розуміють роль психології як наукової основи педагогіки, що (як показали, наприклад, наші дослідження) ставляться до психології як до науки «цікавої, але від шкільної практики відірваної». Можливо, це визначається браком у самого практичного психолога необхідної компетентності для роботи з педагогами як з професіоналами, дорослими людьми, які мають сформовані педагогічні переконання і досвід. Безперечно, існує і невіра педагогічного колективу в професійні можливості психолога, нерозуміння взагалі цілей і завдань психологічної служби навчального закладу. Відіграють свою негативну роль й особистісні якості педагогів: ригідність переконань, знижена критичність стосовно своєї діяльності, уразливість і емоційна негнучкість. Нарешті, є причина, пов'язана з установками адміністрації школи, з уявленнями її керівників про статус психолога, завдання та напрями його роботи. Особливо

складною стає ситуація роботи з педагогічним колективом, якщо психолог за запитом адміністрації або за власною ініціативою проводить психодіагностичні дослідження. Ситуація психологічної діагностики, особливо спрямованої на особистісні параметри й комунікативну компетентність, не сприяє зростанню впевненості вчителя в собі і власній професійній успішності.

Аналіз змісту і форм роботи практичних психологів з педагогічним колективом дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл показує, що вона дуже рідко здійснюється у формі психологічної профілактики, психодіагностичної або консультативної роботи, а психологічна просвіта має в основному інформаційний характер. Це проведення лекцій і семінарів, присвячених проблемам вікового розвитку дітей або питань їх індивідуальних особливостей, пізнавальної та мотиваційної сфер. У роботі ж психологічних служб вищих навчальних закладів психологічна просвіта викладачів або взагалі відсутня, або здійснюється вкрай фрагментарно.

Треба визнати, що організація психологічної просвіти педагогів як окремих (часто розрізнених) інформаційних заходів є найменш ефективною, оскільки психологічна інформація, яка просто повідомляється педагогам, часто не сприймається їхньою свідомістю і не змінює їхньої поведінки, особливо в тому випадку, якщо психологічна інформація значно розходиться з педагогічними стереотипами вчителів або має недостатню практичну спрямованість. Треба визнати і наявність у нинішніх вчителів значної орієнтації на «рецептурність» в педагогіці, на реалізацію готового та стандартного набору рекомендацій. Наш багаторічний досвід керівництва педагогічним експериментом переконливо це доводить. Багато вчителів, які в цілому позитивно ставилися до експериментальної роботи, з величезним трудом сприймали інформацію про психологічні основи пропонованих інновацій і, погоджуючись брати участь в експерименті, просили: «Дайте нам поурочне планування та конспекти уроків, і ми будемо робити так, як ви пропонуєте».

Крім подібної, «вузько технологічної» мотивації, багато вчителів звертається до психологічної інформації тільки в разі, якщо відчують професійні проблеми і шукають те, що безпосередньо можна застосувати в практиці (як робити?). У результаті шкільні психологи майже ніколи або надзвичайно рідко торкаються проблем методичного озброєння педагога, наприклад, питань про психологічні засади та механізми конкретних психологічних прийомів розвивального або особистісно-орієнтованого навчання, психологічні умови підвищення мотивації навчання школярів, психологію проектного або інтерактивного навчання, сучасні інформаційно-комунікативні технології і т. д. У цьому зв'язку доцільно нагадати відому думку К. Д. Ушинського, висловлену ним у книзі «Людина як предмет



виховання», яка в сучасних умовах розвитку освіти набуває особливої актуальності: «Ми не говоримо педагогам – робіть так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть, у відповідності до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх прикласти».

Таким чином, «психологічна некомпетентність» педагогів і «педагогічна малограмотність» психологів часто служать причиною їхньої розмови на «різних» мовах, що не сприяє ефективності спільної роботи педагогічного колективу. Така ситуація дозволяє визначити посаду і кваліфікацію шкільного психолога як «педагог-психолог», і тому він повинен досконало володіти проблематикою, пов'язаною з сучасною педагогічною психологією, але саме цей компонент професійної підготовки практичних психологів можна оцінити, на жаль, як недостатньо сильний [207; 227; 232; 296; 315].

Зі сказаного випливає очевидний висновок про складність і багатоплановість психологічної просвіти педагогів та її варіативність залежно від конкретних умов навчального закладу, що визначають її конкретні завдання. Тому треба виділяти різні *лінії психологічної просвіти педагогів* залежно від певних її параметрів:

- *за змістом* – відповідно до блоків професіограми педагога (особистісний розвиток, поглиблення психологічної компетентності, виокремлення «психологічної складової» спеціальних навчальних предметів, оволодіння психологічними засадами методики викладання окремих навчальних предметів);

- *за статусом адресатів* в педагогічному колективі (адміністрація і рядові педагоги);

- *за типом навчального закладу і спеціальності* (вихователі дошкільних установ, вчителі початкової школи, вчителі-предметники базової школи, вчителі старших профільних класів, вчителі ліцеїв і гімназій, викладачі вищої школи, що забезпечують різні блоки навчального плану);

- *за проблемами оволодіння педагогічною діяльністю* (адаптація молодих освітян до професії, вироблення креативності та інноваційної спрямованості досвідчених педагогів, недопущення та корекція професійної деформації особистості педагога);

- *за практичним застосуванням* психологічних знань у педагогічній діяльності (вивчення дітей, учнів, студентів; самоаналіз заняття; підготовка до позакласних заходів тощо);

- *за характером взаємодії* зі шкільною психологічною службою («запит – відповідь – реалізація – контроль» або «спільна дослідницька діяльність»).

У реальній роботі з психологічної просвіти педагогів ці лінії поєднуються і взаємодіють у найрізноманітніших комбінаціях залежно від конкретних

проблем педагогів, умов навчально-виховного процесу і запитів адміністрації навчального закладу. Унаслідок виникає напрям психологічної просвіти педагогів як *інтегративна система заходів, що відповідає конкретним потребам навчального закладу*. Наприклад, це може бути напрям «Розвиток комунікативних навичок молодих вчителів початкової школи» або «Психологічна основа індивідуалізації навчання у профільних класах загальноосвітньої школи», або «Застосування психодіагностичних процедур у роботі індивідуального куратора студентів-першокурсників» і т. д. Залежно від конкретного психолого-педагогічного наповнення таких напрямків визначається і методичний апарат психологічної просвіти педагогів.

**Мета та особливості методики психологічної просвіти педагогів.** Як показано вище, психологічна культура педагогів вимагає постійної уваги та просвітницької роботи з боку психологічної служби навчального закладу. *Метою* психологічної просвіти педагогів у найрізноманітніших її напрямках та формах є *змістовне збагачення, практична спрямованість, підвищення креативної і рефлексивної складових професійної наукової психологічної культури педагогів*. Інакше кажучи, у психологічній просвіті педагогів повинно відбуватися вдосконалення їхньої психологічної культури, саме вдосконалення, оскільки етап формування фундаменту професійної психологічної культури педагогів припадає на період навчання у вищому навчальному закладі. Відповідно до такого підходу зміст кожного конкретного напрямку психологічної просвіти педагогів визначається структурними складовими психологічної культури особистості, зверненими до знань, до почуттів і до дій. Однак цей зміст буде дієво реалізований тільки за умови забезпечення методичних підходів, адекватних потребам педагогічної аудиторії.

При визначенні таких підходів треба виходити з трьох *принципових позицій*. *По-перше*, психологічна просвіта педагогів, на відміну від аналогічної роботи з батьками, є не стільки загальноосвітньою, популяризаторською роботою в сфері психології (хоч і має практичну спрямованість на оптимізацію виховання дітей), скільки досить чіткою навчальною роботою. Тобто про психологічну просвіту педагогів можна і потрібно говорити як про процес навчання в єдності його освітніх, виховних та розвивальних завдань. *По-друге*, психологічна просвіта педагогів вимагає врахування та реалізації основоположних позицій методики навчання психології. *По-третє*, психологічна просвіта педагогів – це навчання дорослих людей з уже сформованою життєвою позицією та професійними якостями і тому має ґрунтуватися на особливостях андрогогіки.

Загальноновизнано, що педагогічна робота з дорослими вимагає усвідомлення специфіки їхнього вікового періоду [66; 192; 230; 307], освітнього

рівня, розуміння нагальних потреб їх професійної діяльності, умілої реалізації основних принципів навчання дорослих, володіння методами, адекватними завданням навчання дорослих [32; 98; 114; 159; 218], сучасними педагогічними технологіями, що стимулюють самостійну, творчу пізнавальну активність [3; 11; 13; 14; 17; 27; 29; 31; 35; 44; 51; 54 та ін.]. Відповідно, *основоположні позиції* у визначенні підходу до організації процесу навчання дорослих і психологічної просвіти педагогів, зокрема, полягають у наступному.

1. Провідну роль у процесі навчання відіграє той, хто навчається, залежно від об'єктивних потреб і суб'єктивних запитів якого і визначаються як зміст, так і провідні методи навчання.

2. Дорослий, який навчається, вже має неабиякий життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

3. У процесі навчання «дорослий учень» усвідомлює себе як самодостатню особистість і прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування і саморозвитку, дуже чутливо ставиться до врахування в процесі навчання його думки і переконань.

4. Доросла людина найчастіше навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, абстрактне завдання «підвищення загального рівня розвитку», як правило, достатньої мотиваційної сили для дорослого не має.

5. Дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих умінь і навичок, знань і якостей як у процесі навчання, так і в професійній діяльності та спілкуванні.

6. Навчальна діяльність «дорослого учня» значною мірою залежить від часових, просторових, побутових, професійних і соціальних факторів, які або ускладнюють процес навчання, або сприяють йому.

7. Процес навчання «дорослого учня» повинен бути організований у вигляді спільної діяльності з тим, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання та корекції.

8. Оцінювання діяльності і навчальних результатів дорослого в процесі навчання має бути максимально демократичним і орієнтованим, насамперед, на стимулювальну і розвивальну функції.

Процес навчання, побудований на таких підходах, забезпечує на всіх його етапах провідну роль того, хто навчається, який є *активним елементом, рівноправним суб'єктом процесу навчання*. Це визначає необхідність будувати процес навчання як реальну *спільну діяльність* «учня» і «вчителя» та забезпечити провідну роль того, хто навчається, в побудові і здійсненні програми навчання, у підготовці та реалізації навчального процесу.

Отже, визначальними в процесі навчання дорослих є взаємовідносини й характер взаємодії між усіма його учасниками, у зв'язку з чим необхідно виділити характерні *особливості методики психологічної просвіти педагогів*:

- максимальне використання методів підвищення пізнавальної активності педагогів, формування їх самостійного творчого мислення;
- формування в педагогів орієнтації на самостійне вирішення проблем, тобто зняття установки на «готовий рецепт»;
- недирективний характер навчання, демократична атмосфера спілкування в навчанні, максимально спрямована на вільний прояв власної позиції педагогів;
- рівноправна взаємодія психолога і педагога, яка в певних ситуаціях переходить у взаємне навчання з метою подолання «психологічної некомпетентності» педагогів і «педагогічної малограмотності» психологів;
- обговорення змісту, форм і методів навчання в навчальній групі, у разі необхідності їх корекція та уточнення;
- постановка реальних, професійно значущих проблем та забезпечення необхідних для їх вирішення знань, навичок та особистісних якостей;
- у вирішенні навчальних проблем орієнтація навчання на досягнення практично значущих результатів і перенесення їх в умови реальної практичної діяльності, перевірка з її допомогою отриманих результатів навчання;
- уточнення та відпрацювання розподілу професійних функцій між педагогами і психологами, зокрема формування умінь педагогів компетентно формулювати запит до психолога й адекватно реалізовувати його рекомендації;
- широке використання ігрових імітаційних методів навчання, які забезпечують психотерапевтичний та психокорекційний ефект;
- прийняття на себе відповідальності за процес навчання педагогами і психологом, який проводить заняття;
- відсутність у викладача права одноосібного контролю навчання кожного члена навчальної групи, оцінювання результатів навчання відбувається за участю всіх її членів;
- активне використання діалогових форм організації навчальної діяльності, які створюють невимушену атмосферу «взаємонавчання».

Ці особливості методики психологічної просвіти педагогів безпосередньо реалізуються в організаційних формах (видах навчальних занять) і конкретних методах забезпечення взаємодії психолога з педагогами.

### **Організаційні форми та методи психологічної просвіти педагогів.**

Організаційні форми та методи психологічної просвіти педагогів

класифікуються за ознаками тривалості, контингенту слухачів та ступенем опосередкованості та наведені в таблиці 2.2.

Перше, на що треба звернути увагу в наведеному переліку організаційних форм психологічної просвіти педагогів, – це *відсутність* у ньому *лекційної форми*. Це пояснюється тим, що ми погоджуємося з думкою багатьох методистів, які вважають, що для післядипломної освіти фахівців і педагогів традиційні лекції внаслідок їх орієнтування переважно на інформаційну функцію і пояснювально-ілюстративні методи не є оптимальною формою. Нетрадиційні лекції (проблемні, бінарні, лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій), звичайно, були б більш ефективними для психологічної просвіти педагогів. Однак у цьому напрямку роботи психологічної служби навчального закладу, особливо в умовах дефіциту часу, перевагу треба надавати активним комунікативним методам.

Одним з таких методів є *тренінг*, який характеризується тим, що в процесі навчання активізується весь особистий досвід учасника і йому забезпечується можливість набувати нові знання та вміння в умовах коригуючої реакції групи. Людина отримує можливість усвідомити ті сильні сторони, які допомогли їй досягти успіху, і ті, що послужили причиною невдач. Тренінги як добування цінного досвіду в дії спільно з ведучими та іншими учасниками групи максимально практичні. Тренінги – це змістовні вправи, рольові та психологічні ігри, деякі провокації, навчальна парна і групова робота, живе спілкування, складні завдання, інтригуючі запитання і постійний розвиток. Саме тому тренінги в наш час так широко популярні і в роботі практичних психологів освітніх установ з педагогами.

Проте існує думка, що при проведенні тренінгових занять у педагогічному колективі порушується ціла низка класичних правил: психолог як тренер є членом даного колективу, він залучений в особистісні й професійні стосунки з учасниками групи, займає в ній ту чи іншу позицію, у членів групи також є статусні, функціонально закріплені позиції, які вони прагнуть зберегти і в сьогоденні, і в майбутньому; тренінг відбувається в тому самому просторі, що й реальна життєдіяльність колективу; участь у тренінгу визначається найчастіше не особистою ініціативою педагогів, а іншими мотивами або факторами. Виходячи з цього, можна стверджувати, що класичні, цілісні за часом і структурою тренінги в умовах психологічної просвіти педагогів є ефективними в разі дотримання певних умов, зокрема залучення «стороннього» тренера та створення змішаних тренінгових груп з педагогів різних навчальних закладів (але, природно, одного типу).

### Організаційні форми психологічної просвіти педагогів

Тривалість Контакти Контингент	Постійні		Разові	
	безпосередні	опосередковані	безпосередні	опосередковані
Колективні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тренінги комунікативних якостей та особистісного зростання</li> <li>• Семінар-тренінг «Психологічні основи педагогічної діяльності»</li> <li>• Психологічна підтримка роботи творчих груп та методичних об'єднань</li> <li>• Консультації до участі у педагогічних радах, психолого-педагогічних консилиумах</li> <li>• Школа педагога-початківця</li> <li>• Проблемний семінар «Ефективний менеджмент в освіті»</li> <li>• Консультації з підготовки до атестаційних заходів</li> <li>• Консультації з науково-дослідної та конкурсної роботи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Випуск «Психологічного бюлетеня»</li> <li>• Обговорення психологічних проблем на форумі сайту навчального закладу</li> <li>• Консультації у «Куточку психолога» на сайті навчального закладу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Круглий стіл</li> <li>• Мозковий штурм</li> <li>• Психолого-педагогічні конференції</li> <li>• Велика психологічна гра</li> <li>• Проектна діяльність</li> <li>• Тиждень психології</li> <li>• Психологічний КВК</li> <li>• Ділова гра</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Буклети з певних питань</li> <li>• Пам'ятки педагогам</li> <li>• Виставки літератури в бібліотеці</li> <li>• Інформаційні листки «Що нового в Інтернеті»</li> </ul>
	Індивідуальні			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Участь в психодіагностичних дослідженнях та складанні характеристик учнів</li> <li>• Участь у заходах з психологічної просвіти учнів та батьків</li> </ul>

Зазначені складності проведення класичних тренінгів з успіхом долаються в умовах проведення *тренінгу-семінару* як інтегративної організаційної форми, що містить як елементи тренінгу, так і несе ознаки навчального заняття семінарського типу. Саме тренінг-семінар в умовах психологічної просвіти педагогів має потужний потенціал розвитку та закріплення виключно важливих професійно-педагогічних якостей – комунікативних [29; 58; 77; 120; 127; 184; 202; 204; 240; 241; 295]. Для комплексної реалізації завдань психологічної просвіти педагогів доцільним є використання саме тренінгу-семінару як інтегративної форми навчальної та тренінгової роботи, орієнтованої, у першу чергу, на застосування різноманітних активних засобів взаємодії як слухачів з викладачем-тренером, так і між учасниками навчально-тренінгової групи. Виходячи з наявного у нас досвіду, можемо з упевненістю стверджувати, що семінар-тренінг є одним з найбільш ефективних способів організації психологічної просвіти педагогів [288].

Мету тренінгу-семінару ми вбачаємо у підвищенні психологічної компетентності педагогів навчального закладу у професійній діяльності. Ця мета конкретизується в таких взаємопов'язаних завданнях:

- поглиблення знань про психологічні закономірності навчання і виховання;
- опанування знань про психологічні особливості різних вікових періодів життя людини;
- поглиблення знань та розвиток професійно значущих умінь у сфері педагогічного спілкування з вихованцями, учнями, студентами та колегами;
- усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів її опанування;
- збагачення і поглиблення знань про власні особистісні риси в контексті професійної діяльності;
- розвиток професійно значущих навичок і вмінь та якостей особистості педагога.

Як відомо, спільним для всіх різновидів тренінгів-семінарів є орієнтація на широке використання навчального ефекту групової взаємодії, реалізація принципу активності учасника внаслідок включення в навчання елементів дослідження, наявність своєрідного варіанту навчання за моделями. Атмосфера психологічної безпеки та комфорту, яка створюється в ході тренінгу-семінару, дозволяє учасникам групи проявити сукупність стереотипів поведінки і, отримавши зворотний зв'язок, усвідомити певні помилки під час виконання професійної діяльності та взаємодії з людьми, проаналізувати власні можливості більш продуктивних підходів до професійних та комунікативних завдань. У тренінгу-семінарі використовуються техніки та прийоми, розроблені

в межах певних психологічних та психотерапевтичних шкіл та відповідним чином адаптовані до специфіки підвищення кваліфікації педагогів у межах концепції їх професійного розвитку.

Стрижнева ідея тренінгу-семінару полягає в дослідженні актуальних проблем навчально-виховного процесу шляхом аналізу основних теоретичних понять, виявлення дієвих психологічних закономірностей, аналізу основних протиріч, формулювання психолого-педагогічних висновків у результаті їх моделювання в різноманітних активних методах навчання: рольових іграх, навчальних проектах, «мозкових штурмах», прийомах програмованого, проблемного та особистісно-орієнтованого навчання. При проведенні тренінгу-семінару в умовах вищого навчального закладу доцільно, щоб його учасники на час «перетворювалися на студентів», які навчаються в умовах кредитно-модульної системи. Зміст тренінгу-семінару необхідно роділити на змістові модулі, а різні види роботи слухачів (активна участь у роботі навчальних груп, програмований контроль знань, презентація власного педагогічного досвіду, відеовиступ, виконання психодіагностичних методик тощо) оцінювати в балах за 100-бальною шкалою. Слухачі тренінгу-семінару, «приміряючи» на себе роль студента, ніби «зсередини» досліджують навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, причому аналізу підлягають не тільки раціональні його компоненти, а й не менш важливі емоційні реакції учасників.

Виняткове значення в роботі навчального закладу є *діяльність методичних об'єднань і творчих груп учителів-предметників і класних керівників* (в умовах вищого навчального закладу – методичні семінари викладачів і кураторів груп). У цих видах діяльності роль практичних психологів полягає в науковому керівництві та консультативній підтримці. Саме у творчій співпраці з практичними психологами педагоги визначають актуальні напрямки своїх методичних зусиль, знаходять психологічні основи для розробки цих напрямів, опановують вміння побудови і проведення формувального педагогічного експерименту.

Особливе місце в системі психологічної просвіти педагогів посідають *спеціальні форми* (наприклад «Школа педагога-початківця» або проблемний семінар «Ефективний менеджмент в освіті») як такі, що орієнтовані на конкретні запити молодих педагогів та адміністративного апарату навчального закладу. І ці форми повинні бути максимально наближені до вимог практичної спрямованості, рефлексивності та активізації пізнавальної діяльності слухачів.

Незважаючи на те, що *консультацію* часто сприймають як звичну і нецікаву форму педагогічної діяльності, в межах психологічної просвіти педагогів саме консультації набувають особливого значення й дієвості. Маються на увазі, звичайно, не формально-рутинне їх проведення за графіком



«для галочки», а приуроченість до різноманітних форм професійної діяльності педагогів. У першу чергу, це консультаційна допомога практичного психолога педагогам у їх спільній підготовці до проведення педагогічних рад навчального закладу (в умовах вищої школи – методичних рад та семінарів) або підготовці до сучасного і дієвого психолого-педагогічного консилиуму. Психолого-педагогічний консилиум являє собою дорадчий, систематично діючий орган школи і є однією з форм взаємодії фахівців освітньої установи, які об'єднуються для психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Завдання психолого-педагогічного консилиуму полягають у прийнятті колективного рішення про специфіку змісту просвіти та навчання; виявленні характеру та причин відхилень у навчанні і поведінці учнів; розробці плану спільних психолого-педагогічних заходів з метою корекції освітнього процесу; практичному вирішенні проблеми попередження шкільної дезадаптації учнів; участь у вирішенні складних, конфліктних ситуацій тощо. Досягнення всіх цих завдань потребує об'єднаних творчих зусиль всього педагогічного колективу та психологічної служби навчального закладу.

Іншим напрямом ефективної і практично значущою консультаційної роботи психологічної служби навчального закладу з педагогами є надання їм консультаційної допомоги в підготовці та проходженні (проведенні) різних заходів, пов'язаних з атестаційними і конкурсними справами. Це, наприклад, науково-психологічна допомога в підготовці та психотерапевтична підтримка у проведенні відкритих уроків і позакласних заходів або наукове консультування педагогів з питань підготовки опису власного педагогічного досвіду як елемента документації, необхідної для проходження атестації. Зауважимо, що труднощі вчителів в цьому виді робіт загальновідомі, особливо у тому, що стосується опису методологічного апарату та психологічного обґрунтування власних педагогічних напрацювань. Консультаційна підтримка психологів особливо необхідна педагогам, які є включеними в різноманітні психолого-педагогічні експерименти і виконують, по суті, наукові психолого-педагогічні дослідження. Участь окремих педагогів загальноосвітніх шкіл у конкурсах типу «Учитель року» так само вимагає консультаційної допомоги психолога в підготовці до них. Прикладами можуть бути хоча б такі елементи конкурсної програми, як психолого-педагогічний аналіз відвіданого уроку або презентація власного педагогічного досвіду, або підготовка та відеозапис уроку для заочного туру конкурсу.

Особливу увагу треба звернути на *участь окремих вчителів у деяких формах професійної діяльності практичних психологів*. Це, наприклад, психодіагностичні дослідження, в яких вчителі можуть бути і респондентами у певному опитуванні, і експертами у методі узагальнення незалежних

характеристик, і повноправними помічниками та колегами психолога-дослідника. Така участь не тільки надасть технічну допомогу психологам у проведенні психодіагностичної роботи, а й (що набагато важливіше!) можливість творчим педагогам набути навичок у проведенні, обробці, аналізі та подальшому використанні результатів таких досліджень у практичній педагогічній діяльності. Така форма обов'язкової роботи, як складання психолого-педагогічних характеристик учнів, на наш погляд, взагалі має виконуватися спільно працівником психологічної служби і класним керівником (у вищих навчальних закладах – куратором студентської групи).

Інші форми психологічної просвіти педагогів (випуск «Психологічного бюлетеня», обговорення психологічних проблем на форумі сайту навчального закладу, консультації у «Куточку психолога» на сайті навчального закладу, круглий стіл, мозковий штурм, психолого-педагогічні конференції, велика психологічна гра, проектна діяльність, тиждень психології, психологічний КВК, ділова гра, буклети з певних питань, пам'ятки педагогам, виставки літератури в бібліотеці, інформаційні листки «Що нового в Інтернеті») за засобами організації та психолого-педагогічними особливостями аналогічні організації роботи з психологічної просвіти батьків і особливих коментарів не потребують. Крім того, практично всі вони (за винятком пам'ятки для педагога) можуть бути призначеними водночас і батькам, і педагогам, що, в свою чергу, забезпечує покращення їхньої взаємодії в навчально-виховному процесі.

#### **4.2. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога**

Необхідність підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя визначається потребою суспільства у вдосконаленні підготовки фахівців на етапі навчання у ВНЗ. У цьому контексті вивчення складових професійно-психологічної культури студентів-майбутніх вчителів та визначення підходів до забезпечення психологічного супроводу їх професійного становлення видається вельми актуальним.

Професійна культура педагога завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Суспільство ставить нові вимоги до професійної культури педагога, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих педагогічних функцій, але й гармонійно розвинену, соціально активну особистість з конкретно визначеним духовно-творчим потенціалом.

Вивчення професійної культури особистості проводилось багатьма дослідниками. Більша частина відомих робіт присвячена дослідженню психологічної культури у контексті професійної діяльності як складової

професійної культури або чинників того чи іншого виду діяльності (Т. В. Іванова [124], Н. Мазур [167], О. І. Мотков [188], Н. М. Нікітіна [195], О. С. Созонюк [270] та ін.). На основі отриманих результатів науковцями акцентується увага на трьох взаємопов'язаних складових:

- аутопсихічній, заснованій на самостваленні;
- соціально-психологічній, що розкриває особливості суб'єкт-суб'єктних взаємин;
- предметно-діяльнісній, що відповідає змісту професійної діяльності.

Саме вони є основою для розробки концепцій і методів професійного зростання, враховуючи як важливу складову – підвищення рівня психологічної компетентності особистості, психологічного забезпечення професійної діяльності фахівця.

Варто звернути увагу на описані рівні психологічної культури особистості:

- психологічну грамотність як деякий мінімум психологічних знань і умінь, які забезпечують більш або менш адекватну поведінку і соціальну взаємодію;
- психологічну компетентність, що впливає на ефективність поведінки, діяльності або соціальної взаємодії з оточуючими;
- зрілу психологічну культуру як розвинутий механізм особистісної саморегуляції, що забезпечує і ефективну, і безпечну, і гуманну міжособистісну взаємодію [264].

Варто звернути увагу і на складові змісту психологічної культури. Цікавими у цьому контексті є напрацювання В. В. Семикіна, який виокремлює такі її структурні компоненти [264]:

- когнітивний (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні якості, психологічне мислення, креативність, схильність до соціальної творчості);
- рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати самого себе і оточуючих, прогностичні здібності, здатність до ідентифікації);
- афективний (чутливість до людей, розвинута емпатія і вміння співпереживати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору);
- вольовий (здатність протидіяти зовнішньому тиску, здатність придушити негативні емоційні впливи і сильні переживання, здатність продовжувати виконувати певну роботу при значних психічних і фізичних

навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів, надійність);

- комунікативний (уміння спілкуватись з різними людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, вміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовленнєва культура);

- регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, уміння керувати своїми психічними станами і розумом, моральна саморегуляція);

- підсистема досвіду соціальної взаємодії (настанови і стереотипи культурної поведінки, розвинуті уміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, толерантне ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, добросовісність, інтелігентність);

- ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності і ставлення до них, цікавість до людей, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага).

О.С. Созонюк [270] пропонує розглядати психологічну культуру вчителя як тривимірну модель в єдності змістовно-особистісного, діяльнісного та генетично-вікового вимірів. На думку авторки, особливості їх функціонування забезпечуються інтегрованими компонентами різних видів культур. Змістовно-особистісний представлено мотиваційною, рефлексивною, інтелектуальною, психофізіологічною культурами та культурою психологічного досвіду. Діяльнісний вимір містить гуманістично-мотиваційний, когнітивно-психологічний, цілеособистісний, творчорезультативний та емотивно-естетичний компоненти, а генетично-віковий – рівень розвитку усіх означених базових якостей і компонентів [270, с. 16–17]. Запропонований підхід, не зважаючи на суперечливість та повторюваність окремих позицій, видається доволі цікавим, адже відкриває перспективи для поглибленого аналізу сутнісних характеристик компонентів професійної культури у різноманітності її складових.

Повертаючись до розгляду сутності професійної культури, варто відштовхнутися від загального розуміння сутності поняття «культура», під якою у довідковій літературі розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності. Отже, професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для реалізації завдань професійної діяльності. Це поняття містить весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практично-дієві компоненти її свідомості. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й зумовлює світоглядні настанови, ціннісні

орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійна культура педагога є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії, її інтеграційною якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної діяльності, складним особистісним новоутворенням, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію [167, с. 14].

Проте професійна культура не з'являється на порожньому місці. Її формування у майбутнього фахівця розпочинається з професійного самовизначення, професійного вибору, потім продовжуватиметься під час професійного навчання і шліфуватиметься впродовж усього професійного життя, зазнаючи впливу різноманітних особистісних, соціальних, професійних чинників. Особливістю сучасного суспільства є його орієнтованість на модернізацію різних сфер життєдіяльності особистості, що неодмінно пов'язано з удосконаленням професійної підготовки фахівців. У цьому контексті нового бачення та підходів до вирішення потребують проблеми професійного вибору молоді. Дослідженість питань профорієнтації та професійного вибору не викликає сумнівів. Однак сучасні умови розвитку школярів, зміни у соціальному просторі їх існування, виникнення нових пріоритетів потребують звернення уваги на окремі аспекти професійного вибору, особливо у сфері підготовки фахівців із забезпечення психолого-педагогічної супроводу, підтримки зростаючої особистості, до яких належить професія педагога.

Також особливий інтерес викликають питання щодо змісту особистісної спрямованості майбутнього фахівця. Психологічні аспекти формування професійної спрямованості стали предметом багатьох психологічних, соціологічних і педагогічних досліджень. Підвищений інтерес до цієї проблеми викликають не тільки теоретичні, але й практичні потреби. Це пов'язано з тим, що в сучасних умовах зміст мотиваційної сторони професійної діяльності став позначатися на її продуктивності. Людина прагне до такої праці, яка б не тільки була оцінена матеріально і морально, але й одночасно забезпечувала отримання задоволення від самого процесу професійної діяльності.

Важливим є також розуміння сутності професійного вибору. На нашу думку, варто спиратись на положення про те, що професійний вибір – це одна із сторін формування особистості у юнацькому віці (П. А. Шавір), важливий етап особистісного розвитку, творчий акт «визначення у суспільстві та через суспільство» (Д. Й. Фельдштейн). У цьому контексті треба відзначити напрацювання вітчизняних дослідників у сфері підготовки студентів-

психологів. Йдеться, зокрема, про дослідження особистісної готовності до вибору професії психолога та професіогенезу психологів-практиків (В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Т. М. Титаренко [289], Н. В. Чепелєва [313] та ін.).

Вибір професії – прерогатива юнацтва. Для внутрішньої позиції юнаків характерне особливе ставлення до майбутнього, сприймання й оцінка теперішнього з точки зору майбутнього. Найближчі перспективи постають, насамперед, як потреба професійного вибору. Загалом «вибір» науковцями розглядається як важливий специфічний складник людського життя і діяльності (Г. О. Балл), який потребує підтримки і допомоги особливо у складних ситуаціях. Аналізуючи особливості здійснення вибору, Г. О. Балл виокремлює його функціональний аспект, а саме: індивід, який характеризується зовнішньоповедінковими проявами, що відображають його внутрішній світ, здійснює вибір, який знаходить вияв назовні, водночас детермінований він і активною системою внутрішнього вибору [25]. По суті, вибір внутрішній між альтернативними варіантами моделі зовнішнього вибору, сформований власне самою особистістю.

Професійний вибір визначається взаємопов'язаними, але якісно відмінними чинниками: зовнішніми, соціальними і внутрішніми, глибинними, які містять мотиваційно-ціннісні характеристики особистості і відіграють детермінуючу, визначальну роль щодо перших. Враховуючи змістові характеристики професійної діяльності та підвищені вимоги до професійної компетентності, мотиваційно-ціннісний аспект професійного вибору є важливим компонентом спонукання особистості до діяльності. Дослідження його структурних компонентів, їх взаємозв'язків виявляється особливо актуальним у контексті професійного вибору студентів–майбутніх педагогів.

Значущість особистісного контексту професійного вибору пов'язана з необхідністю актуалізації особистісного потенціалу на основі розуміння тих ціннісно-сміслових аспектів розвитку, які характеризують систему «Я». Як зазначає А. Адлер [11], люди живуть у світі, ними ж створеному, і мотивовані, насамперед, особистими переконаннями й уявленнями про теперішні, минулі та майбутні події, що і стає регулятором їх поведінки.

Будь-який вибір пов'язаний із самовизначенням особистості, що розглядається як динамічний процес, а також механізм становлення особистості (прийняття рішення, вибір), з одного боку, та статичний стан суб'єкта (вибір відбувся), пов'язаний зі встановленням меж власного «Я», виробленням цінностей, смислів, позиції, які характеризують ставлення людини до оточуючого світу і самої себе – з другого [195]. У процесі професійного самовизначення тісно переплітаються як прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві

мотивів, так і тенденції до самоактуалізації на основі потреби зрозуміти власне «Я», власну істинну сутність та внутрішні мотиви, які не передбачають повну ідентифікацією зі своєю професійною роллю.

Проте у психології розглядається і зворотній процес – формування особистості під впливом професії. Проблема впливу професії на особистість періодично виникає в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених, але все ще залишається актуальною і недостатньо дослідженою. Так, у психологічній літературі широко представлені наукові праці, які розкривають позитивний вплив навчальної і професійної діяльності на формування особистості (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, О. О. Бодальов, В. П. Зінченко, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, Г. В. Суходольський, В. Д. Шадріков та ін.).

Ми вважаємо, що процеси особистісного та професійного становлення є взаємозалежними і виокремити важливість якогось з них доволі важко. Можна припустити, що на різних етапах професіогенезу можуть домінувати особистісні або професійні процеси. Зрештою, їх поєднання відображається у такому утворенні, як професійний образ.

Сьогодні процес формування професійного образу зазнає суттєвих змін під впливом кон'юнктури ринку професій та «ідеального способу життя», який прийшов на зміну «ідеальному образу професіонала» [180]. Важливим є й те, що професійний образ як когнітивне та емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Невизначеність ціннісних уявлень про саму професію зміщує орієнтири на вибір бажаного способу життя за допомогою професії, яка вже є засобом досягнення цього способу життя, а не його істотною частиною. Зараз вибір професії визначається тим, наскільки «прибутковою» виявиться вона у майбутньому. Саме так мотивують свій професійний вибір сьогоднішні абітурієнти, не замислюючись над тим, наскільки комфортним чи некомфортним для них буде обраний фах. Усі ці процеси не випадкове явище для людини, вони є наслідком зміни її світогляду, особистісного розвитку, де ключовими елементами стають інтегральні характеристики її особистості: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість [180].

Виокремленні інтегральні характеристики особистості професіонала є психологічною основою, необхідною в усіх видах діяльності (хоча й різною мірою). Кожна інтегральна характеристика – певне поєднання або комбінація значущих особистісних якостей, необхідних для успішного діяння в межах тієї чи іншої конкретної професії. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни,

перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самореалізації у праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

За С.Л. Рубінштейном [247], проблема самосвідомості є передусім проблемою визначення свого способу життя. Максимально узагальнюючи, можна виокремити два способи існування людини. Перший з них – це життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина. Тут вся людина знаходиться всередині самого життя: кожне її ставлення – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя загалом. Другий спосіб існування виводить людину за її межі, він пов'язаний з появою ціннісно-сміслового визначення життя.

Саме положення С.Л. Рубінштейна про два способи життя послужило стимулом для розробки Л.М. Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основу якої покладено перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності [180].

За адаптивної поведінки (перша модель) у самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Зокрема йдеться про процеси самопристосування, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам фахівця. У діяльності такий фахівець, зазвичай, керується принципом економії сил і користується, здебільшого, напрацьованими алгоритмами розв'язання професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними в штампи, шаблони, стереотипи.

У моделі професійного розвитку (друга модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю цілісно і перетворити її на предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, конструювати своє сьогодні і майбутнє. Це дає змогу внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі й суперечності різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до власних ціннісних орієнтацій, розглядати будь-яку складність як стимул подальшого розвитку.

Отже, з огляду на представлені вище міркування, можна констатувати, що основною рушійною силою розвитку професіонала є внутрішньоособистісні суперечності між Я-реальним і Я-відображеним, тобто між тим, ким суб'єкт є в дійсності, і тим, як він себе сприймає, виходячи із сформованої у нього системи самосприйняття, основу якої складає система цінностей. Мотиваційно-ціннісна підструктура синтезує когнітивно-емоційні диспозиції особистості [75], які



надають ситуаціям взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість її дій та поведінки.

Цінності як феномен психічного життя, представлені у працях класиків вітчизняної психології (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та ін.), де розглядаються функціональні можливості цінностей і відзначається їх роль в регуляції життєдіяльності, де на ціннісному рівні відбувається зв'язок людини з культурою загалом. «Культура формується і реалізується в людині своїми цінностями ..., наповнює її змістом: знаннями про світ, про саму людину, інших людей і збагачує індивідуальним досвідом» [322, с. 159]. Так, С. Л. Рубінштейн у своїй праці «Людина і світ» звертає увагу на те, що цінності не первинні, вони похідні від співвідношення світу і людини, виражаючи те, що в світі значуще для людини [247]. Цінність, на його думку, це ідея, ідеал, який задає спрямованість внутрішній і зовнішній активності людини. Через смисловий аналіз поведінки визначається те, що для неї значуще, як відбувається зміна акцентів, переоцінка цінностей – усього, що становить історію духовного життя людини.

Функція взаємозв'язку людини зі світом здійснюється індивідуальними цінностями завдяки процесу інтеріоризації [248]. Інтеріоризуючись, соціальні цінності стають особистісними, і об'єднують в собі об'єктивне і суб'єктивне (Л. С. Виготський, Д. О. Леонтьєв, А. С. Шаров). Отже, поняття «цінність» містить два аспекти – значення і особистісний смисл (О. М. Леонтьєв). Значення цінності є сукупністю суспільно-значущих властивостей, функцій предмету або ідей, які роблять їх цінностями в суспільстві, а особистісний смисл цінностей визначається самою людиною [162]. Смисли є своєрідною узгоджувальною ланкою у зіставленні суб'єкта і об'єкта. Вони виражають суб'єктивне ставлення людини до світу, розв'язують проблему взаємозв'язку культури і людини (О. Г. Асмолов, В. П. Зінченко, Д. О. Леонтьєв та ін.). В онтологічному ракурсі, смисли представлені як «координати багатовимірного світу людини, її життєвого простору» (Б. С. Братусь, Ф. Ю. Василюк та ін.). Система особистісних смислів є конституюючою характеристикою особистості. Через призми смислу людина засвоює об'єктивні суспільні цінності, де емоційне переживання є конотатом особистісного смислу.

Смисл стає ланкою в механізмі самоорганізації людини. Сама вона, у цьому випадку, постає як відкрита самоорганізуюча система. Смисли забезпечують відбір з об'єктивного світу того, що відповідає людині в кожен момент часу її життєздійснення. Тут відповідність розуміється як основа, передумова і причина взаємодії системи з середовищем. Смисли упорядковують об'єктивний світ для людини, забезпечуючи вибірковий доступ у свідомість тих елементів середовища, які відповідають поточному стану

людини як відкритої системи, залишаючись надчуттєвими якостями предметів, відображаються не органами чуття, а емоціями. Зміст смислу пов'язаний з відображенням взаємозв'язку людини зі світом, а своєї форми він набуває в діяльності (життєдіяльності, контексті) і конкретній поведінці людини. Отже, цінності і смисли особистості завжди знаходяться у взаємозв'язку, є складними системними утвореннями, певною цілісністю. Так, з позиції Б.С. Братуся, цінності і смисли динамічно взаємозв'язані між собою і визначають ставлення людини до життя, її етичну позицію. На його думку, цінності – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Вони – основні складові її особистості, безпосередньо визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе. Визначають єдність і самототожність особистості, її стрижень та мораль [47].

У працях Ф. Ю. Василюка розглядається співвідношення цінностей і смислів у зв'язку з їх роллю в регуляції життєдіяльності. Цінність автор визначає як джерело смислу, «сукупність емоції і правила», які є «внутрішнім смисловим світлом» на рівні свідомості. Смысл виникає в особливому «утворенні», де сходяться свідомість і буття, цінності і можливості їх реалізації [54].

Система цінностей майбутнього фахівця є одним із провідних чинників, який сприятиме ефективному оволодінню професією. Особливо це стосується цілісності системи цінностей. Ми вважаємо, що значні відмінності між цінностями-пріоритетами і цінностями-намірами будуть створювати внутрішні особистісні суперечності, що, зрештою, позначиться на особистісній стійкості майбутнього фахівця.

Проведене нами емпіричне дослідження засвідчило деякі відмінності взаємозв'язку цінностей-пріоритетів та цінностей-намірів (дослідження проводилося за методикою С. Шварца) у майбутніх педагогів залежно від їхньої спеціалізації. Так, у майбутніх педагогів зі спеціалізацією «Хореографія» взаємозв'язок між цінностями-намірами та індивідуальними пріоритетами (слідування цінностям-намірам на рівні поведінки), порівняно зі студентами інших спеціалізацій, є найвищим, хоча знаходиться на середньому рівні. Дещо нижчим є взаємозв'язок цінностей-намірів та індивідуальних пріоритетів і у майбутніх педагогів зі спеціалізацією «Образотворче мистецтво». І, нарешті, ще менший взаємозв'язок між цінностями-намірами та індивідуальними пріоритетами спостерігається у майбутніх вчителів іноземних мов. Отже, майбутнім педагогам «творчих» спеціалізацій властива тенденція до більшої взаємодії між цінностями-намірами та їх реалізацією. Чим пояснюється така тенденція? Для пошуку відповіді на поставлене питання звернемося до досліджень, присвячених професійній діяльності та її впливу на педагогів.

Аналізуючи наробки з цієї проблеми, А. Л. Свенцицький приходить до закономірного висновку, що «...одне з найважливіших завдань полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості, а не однобокого професіонала» [260, с. 40]. У нашому випадку педагоги-хореографи та педагоги-образотворці належать до тих педагогічних спеціалізацій, де поруч із дидактичними і методичними питаннями значний обсяг відводиться і загальнокультурним, які, зрештою, накладають свій відбиток на ціннісно-сміслову сферу майбутнього педагога. Що стосується майбутніх учителів іноземної мови, то вони, здебільшого (посилаючись на результати опитування), акцентують увагу на «технічній» стороні питання – оволодіння мовними вміннями та навичками.

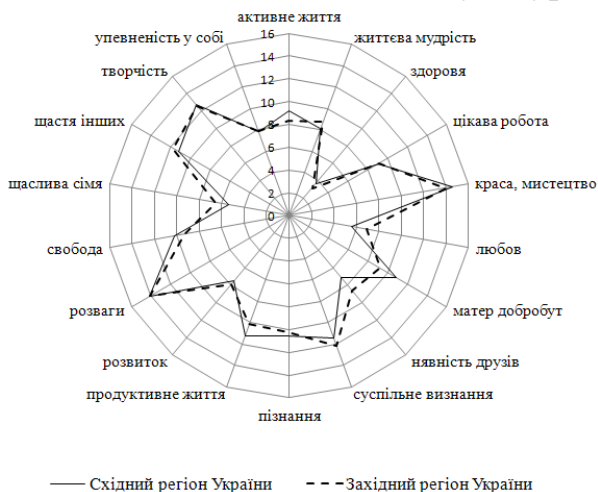
Також немаловажне значення для розвитку ціннісно-сміислової сфери має так звана професійна стратегія. Так, Н.В. Кузьміна розглядає професійні стратегії у зв'язку з типом спрямованості особистості педагога. Дослідниця описала три типи спрямованості: істинно педагогічну, формально педагогічну і помилково педагогічну [155, с. 98]. Вони базуються на різних за змістом системах стійких мотивів професійної діяльності. Відтак, лише перший тип сприяє досягненню високих результатів педагогічної діяльності практично без негативного впливу на особистість. Якщо ж взяти до уваги той факт, що у багатьох студентів домінують зовнішні мотиви вибору професії (вибір навчального закладу, вплив друзів і батьків, престиж тощо), то вони (зовнішні мотиви) часто співвідносяться або підміняють мотиви самоактуалізації, професійного і особистісного зростання.

Немаловажну роль у цьому відіграє й стан суспільства загалом (очікування, оптимізм, розчарування). На наш погляд, саме на стадії розчарування (а саме на ній знаходиться наше суспільство) складається думка, що система не виконує своє завдання, не забезпечує очікуваних від неї економічних і соціальних вигод. Професія вчителя сприймається як непотрібна і майстерність педагога ставиться під сумнів. Виникає тенденція звуження функцій вчителя: наприклад, посилення відповідальності тільки за формування основних навичок читання, письма, лічби і введення контролю за результатами навчання. Крім того, може утвердитися більш консервативний стиль викладання. Як наслідок, припускаємо, що формально педагогічна і помилково педагогічна спрямованість педагога реалізуються в цілях професійної діяльності і прямо впливають на її результат.

Ще один аспект дослідження – крос-культурні відмінності у системі цінностей майбутніх педагогів. У різноманітних соціологічних дослідженнях не одноразово звучали твердження, що мешканці східних і західних регіонів України відрізняються цінностями. З цією тезою можна погодитися частково.

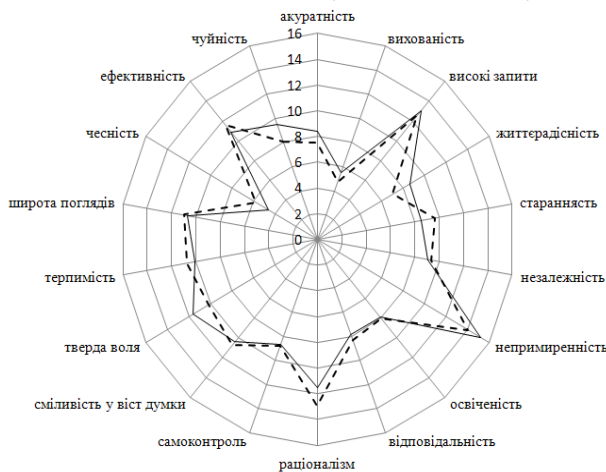
Не секрет, що існують деякі відмінності у світоглядних позиціях людей середнього і старшого покоління. Щодо молодих людей, то тут ситуація не така однозначна. Мобільність студентів, можливість подорожувати не лише по Україні, але й Європою дуже зблизили їх у ціннісному плані. Свідченням цьому є отримані нами результати дослідження ціннісної сфери за методиками О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» [303] та М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [229; 342].

Нами констатовано, що зміст системи цінностей респондентів обох регіонів практично однаковий. Перші рангові позиції серед термінальних цінностей займають: здоров'я, щасливе сімейне життя, кохання, наявність друзів, прагнення розвиватися та впевненість у собі (дивись рисунок 2.2.). Перелічені цінності можна віднести до категорії базових, а тому вони виявляються незалежно від культурних, політичних та інших уподобань суб'єкта.



— Східний регіон України    - - - Західний регіон України

Рис.2.2. Рівень прояву термінальних цінностей (за методикою М. Рокича)



— Східний регіон України    - - - Західний регіон України

Рис.2.3. Рівень прояву інструментальних цінностей (за методикою М. Рокича)

Подібна синхронність спостерігається і серед інструментальних цінностей, тобто тих, за допомогою яких реалізуються термінальні. Як видно з рисунку 2.3, молоді люди обох регіонів надають перевагу чесності, вихованості, освіченості та відповідальності, тобто – також загальнолюдським цінностям. Ми припускаємо, що оскільки досліджувані нами респонденти є майбутніми педагогами, то на їх ціннісний вибір вплинули засвоєні професійні настанови.

Попри однакові ціннісні уподобання, все ж існують відмінності у їх досяжності. Які ж цінності є найбільш суперечливими у досліджуваних нами майбутніх педагогів? Як видно з рисунків 2.4, 2.5 (представлені узагальнені результати за період з 2012 по 2015 рр.), найсуперечливішими у респондентів західного регіону є такі цінності, як здоров'я та матеріальний добробут, наявність хороших друзів. Тут, на нашу думку, даються ознаки різні чинники: екологічні, психологічні, економічні тощо.

Внутрішня суперечливість системи цінностей студентів *східного* регіону України є більш вираженою. Йдеться про такі цінності, як активне життя, щасливе сімейне життя, впевненість у собі, наявність хороших друзів, здоров'я, матеріальний добробут, пізнання та свобода.

Несуперечливими є цінності, що не займають високих рангових позицій у респондентів *східного* регіону України, а саме: цікава робота, цінності мистецтва, творчість. Як бачимо, будучи однією з перших у рангу за важливістю, цінність «здоров'я» є доволі проблематичною у можливості її реалізації респондентів обох регіонів. Однаково проблематичною є цінність «наявність хороших друзів».



— Важливість цінності    - - - Доступність цінності

**Рис.2.4. Суперечливість цінностей (західний регіон) (2012-2015 р.р.) (за О.Фанталовою)**



— Важливість цінності    - - - Доступність цінності

**Рис.2.5. Суперечливість цінностей (східний регіон) (2012-2015 р.р.) (за О.Фанталовою)**

Порівняно з попередніми роками, неструктурованість системи цінностей за останній рік у респондентів *західного* регіону виразилася ще яскравіше (дивись рисунок 2.6). Так, доволі виразною є розбіжність між важливістю цінностей та їх доступністю. Більшою стала розбіжність у таких цінностях, як «здоров'я» та «матеріально забезпечене життя». Проте більш доступною стала цінність «пізнання», що, на нашу думку, може пов'язуватися з можливістю отримати освіту як в Україні, так і за її межами, широкими можливостями доступу до мережі Інтернет тощо. Водночас, сама цінність «пізнання», не займає високих рангових позицій.

Однак найважливішим для себе, молоді люди вважають «щасливе сімейне життя», яке можна досягти за умови належного здоров'я та кохання, які, однак, з кожним роком даються все важче. Такі трансцендентні цінності, як свобода, творчість, активне життя, краса природи та мистецтва, є для респондентів легкодоступні, але не надто важливі.



Рис.2.6. Суперечливість цінностей (західний регіон) (2015 р.) (за О.Фанталовою)



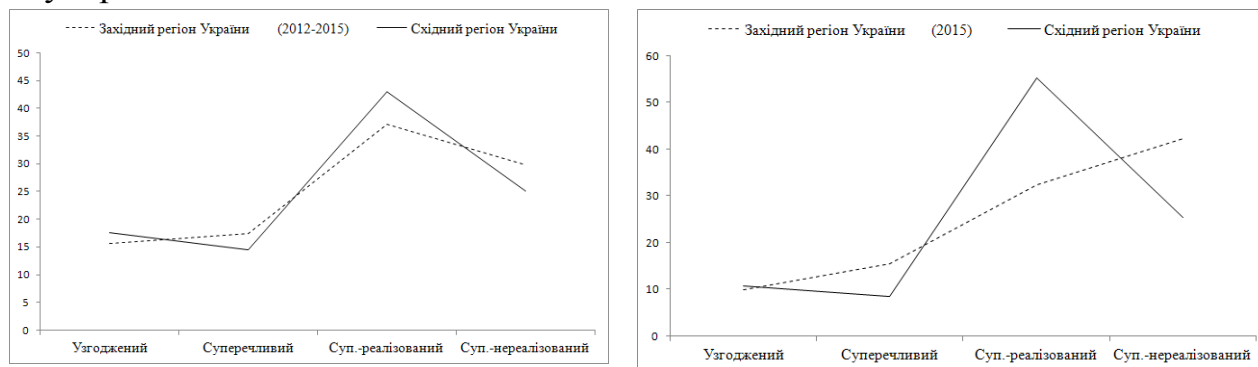
Рис.2.7. Суперечливість цінностей (східний регіон) (2015 р.) (за О.Фанталовою)

Порівняльний аналіз ціннісних переваг майбутніх педагогів *східного* регіону України свідчить про їх стабільність (дивись рисунки 2.5 і 2.7). Практично не змінилися їхні пріоритети порівняно з попередніми роками. На відміну від респондентів західного регіону, на рівні ціннісних пріоритетів, розбіжності практично мінімальні або відсутні загалом. Проте на рівні їх доступності – присутні (дивись рисунки 2.6 і 2.7). Відмінність стосується цінності «щасливе сімейне життя», яку респонденти східного регіону вважають менш доступною. Менш вираженим у них є відчуття отриманої свободи. Такий стан, на нашу думку, вони пов'язують з низькими можливостями знайти цікаву роботу, що безпосередньо впливає і на матеріальні можливості. Порівняно із західними респондентами, східні вважають більш доступним активне життя та любов.

Ми вважаємо, що різний рівень прояву відмінностей між цінностями-пріоритетами та цінностями-намірами виражається у наявності різних смислотвірних систем. У процесі дослідження нами були виокремлені такі *типи смислотвірних систем* (типи смислотворення) майбутніх педагогів: *узгоджений, суперечливий, суперечливо-реалізований та суперечливо-нереалізований*. Їх сутність задається не стільки змістом самих цінностей, скільки співвідношенням оцінок важливості та доступності цінності, що змінюються у процесі життя. Це динамічний процес, адже інтегруючи у собі уявлення людини про стан реалізації цінностей в житті, вони виникають на перетині стійких ціннісних структур особистості, її оцінки власних здібностей і зусиль, разом із сприйняттям конкретних обставин життя, тих можливостей, які у них існують, і того, що реально людина робить у цих обставинах.

Проведена типізація смислотвірних систем у майбутніх педагогів західного і східного регіонів України у період з 2012 до 2015 року засвідчила їх подібність. Спостерігається незначне домінування кількості респондентів у

західному регіоні з суперечливим (17,36% проти 14,46%) та суперечливо-нереалізованим (29,75% проти 25,01%) смислотвірним типом. Проте респондентів з узгодженим (17,56% проти 15,7%) та суперечливо-реалізованим (42,97% проти 37,19) смислотвірним типами є більше у східному регіоні. Отже, за період з 2012 до 2015 років у ціннісно-смисловій сфері майбутніх педагогів східного регіону домінували тенденції «узгодження», тоді як західних – «суперечливі».



**Рис.2.8. Представленість типів смислотвірних систем**

У 2015 році відмінність у прояві смислотвірних тенденцій респондентів східного і західного регіонів стала більш вираженою. Як видно з рисунку 2.8., у східному регіоні різко зросла (на 12,35%) кількість респондентів з суперечливо-реалізованим типом смислотворення (з 42,97% до 55,32%) і майже на 6% зменшилася з суперечливим типом (з 14,46% до 8,51%). А це означає, що молоді люди не бачать недоступних для них цілей. Вони стали більш вільними у власному виборі та впевненими у своїх можливостях.

У західному регіоні помітні зміни стосуються респондентів з суперечливо-нереалізованим типом смислотворення. Якщо у 2015 році таких було 29,75%, то у 2015 році їх стало на 12,55% більше. Цей тип утворений від'ємною кореляцією між важливістю цінності та її доступністю. Зворотній взаємозв'язок параметрів важливості та доступності цінності означає, що доступні цінності, реалізація яких можлива, знецінюються, їх важливість знижується, а зниження ступеня доступності, навпаки, підвищує оцінку їх важливості. При цьому підвищення міри важливості цінності, вочевидь, блокує можливості її реалізації людиною. Тому смисл, що виникає у зростаючому розходженні параметрів важливості та доступності цінності, має суперечливий, а нерідко й проблемний характер.

Отже, респонденти східного регіону прагнуть у свій життєвий простір включати лише те, що доступне, освоєне, надаючи йому пріоритет. Усе важкодоступне виноситься ними за його межі. Вони психологічно перебувають в центрі цього простору і суб'єктивно сприймають його та живуть у ньому «тут і зараз». При цьому така внутрішня погодженість не спонукає їх до його

розширення. Протилежними у цьому контексті є молоді люди західного регіону, які, на противагу своїм візаві, прагнуть розширити власний життєвий простір, залучаючи до нього усе, що їх оточує. Водночас, прагнення охопити усе, з одного боку, породжує у них сумніви щодо можливості його опанування, з другого – саме ця важкодоступність визначається ними як життєвий пріоритет. Відтак, вони прагнуть вийти за межі такого не зовсім комфортного життєвого простору, залучаючи до цього увесь спектр дій: від неусвідомлюваних захисних механізмів до усвідомлюваних копінг-стратегій.

*Узагальнюючи* представлені вище міркування, варто відзначити наступне: модернізація різних сфер життєдіяльності, виникнення у молоді нових пріоритетів у професійному спрямуванні, орієнтація на престижність майбутньої діяльності, яка забезпечить «ідеальний образ життя», спричиняють неадекватності у професійному самовизначенні юнаків як на етапі оптації, так і у процесі професіоналізації на етапі навчання у ВНЗ. У процесі професійного самовизначення молодих людей тісно переплітаються як прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів, цінностей, смислів, так і тенденції до самоактуалізації на основі потреби зрозуміти власне «Я», власну істинну сутність та внутрішні мотиви, які не передбачають повну ідентифікацією зі своєю професійною роллю.

Особистісними детермінантами професійного вибору є адекватні ціннісні орієнтації та смисли, особистісні конструкти і настанови. Цінності та смисли майбутнього фахівця є базовими особистісними утвореннями, що визначають їхню спрямованість та зміст професійної культури. Становлення особистості майбутнього фахівця супроводжується періодичним виникненням зовнішніх і внутрішніх суперечностей, в ході яких відбувається зміна вектора розвитку, зокрема й ціннісно-сміслового. Головною метою сучасної вищої освіти, на нашу думку, повинен бути розвиток у студентів зацікавленості і потреби у самозміні. Перетворення студента в суб'єкта, зацікавленого у самозростанні, зумовлює надалі його становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її зміни та розвитку. Професійний розвиток невіддільний від особистісного, адже їх основу складає принцип саморозвитку. Він детермінує здатність особистості перетворювати власне життєздійснення у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми активності особистості – творчої самореалізації.

Ціннісно-смілова сфера є «базовою культурою» (О.С. Газман), що визначає гармонійний розвиток професійної культури у контексті загальної культури суспільства [200, с. 227]. А такі особистісні компетентності



педагога, як усвідомлення соціальної відповідальності, саморефлексія, самопрогнозування зумовлюють зрілість професійної культури.

Зрештою, можна констатувати, що професійна культура фахівця – це здатність до виконання професійних обов'язків, особистісного та професійного розвитку, розв'язання нестандартних професійних завдань [310, с. 21], що ґрунтується на його ціннісно-смыслових настановах. Процес професіоналізації студентів на етапі навчання у ВНЗ неодмінно повинен враховувати їх ціннісну складову. Вона не тільки визначає самоставлення до себе як до майбутнього професіонала, а також є відображенням бачення себе у професійному середовищі, а відтак, є визначальною детермінантою формування професійної культури і щодо «образу Я-професіонал», і щодо професійного спілкування.

## **2.8. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів**

### **до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів**

Упровадження культурологічних домінант у сучасну систему освіти висуває високі вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів, які покликані закладати надійне підґрунтя розвитку культури та духовності молодших школярів. Особлива увага в процесі реформування української системи освіти приділяється її культурологічній спрямованості, яка передбачає суттєве поліпшення естетико-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у контексті зростаючих вимог до рівня його духовно-ціннісної культури.

Гра є не лише провідним видом діяльності дошкільників, але й зберігає свої розвивально-виховні позиції в освітній роботі з молодшими школярами. Педагог початкової школи не має права нехтувати грою, вважаючи її марнотратством сил і часу. Натомість він повинен бути готовим реалізувати найважливіші функції ігрової діяльності учнів (креативну, комунікативну, діагностичну, коригувальну тощо), адже гра уможливує ефективність процесів навчання, розвитку і виховання школярів. Організація музично-ігрової діяльності учнів початкових класів створює додаткові умови для їхньої успішної соціалізації завдяки включенню в естетичну взаємодію.

Проте масова шкільна практика свідчить, що керівництво музично-ігровою діяльністю учнів у навчально-виховному процесі початкової школи здійснюється, як правило, інтуїтивно. Потребують системного розв'язання суперечності, що лежать у площині теорії і практики професійної освіти майбутніх учителів початкових класів і стримують ефективність формування готовності до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів. Зокрема це суперечності: між потребою освіти в оптимальній реалізації

педагогічного потенціалу дитячої гри і стихійним рівнем керівництва нею педагогами в шкільній практиці; між потребою школи першого ступеня в надійних методиках реалізації наступності дошкільної та початкової освіти і розповсюдженою недооцінкою місця і ролі ігрової діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи; між потребою початкової школи в учителях із достатнім рівнем готовності використовувати мистецькі фактори успішної соціалізації молодших школярів і недостатнім рівнем мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки; між внутрішньою потребою студентів у професійному становленні через засвоєння основ ігротехніки та недостатністю організаційно-методичного забезпечення цього аспекту фахової підготовки в педагогічних вищих навчальних закладах.

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки ігрової концепції культури (Е. Берн, Й. Гейзінга, Е. Фінк та ін.); психолого-педагогічні дослідження теорії ігрової діяльності (Л. В. Артемова, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв та ін.); концептуальні положення теорії та методики професійної освіти вчителя (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.); дослідження фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів (В. І. Бондар, А. М. Коломієць, Н. В. Кудикіна, О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, І. О. Шапошнікова та ін.); теоретичні засади мистецької педагогіки (Е. Б. Абдулін, Л. А. Арчажнікова, Е. Б. Брилін, Н. О. Ветлугіна, Л. М. Масол, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін.); науково-методичні засади використання музичних ігор у навчально-виховному процесі школи першого ступеня (О. О. Апраксіна, Д. Б. Кабалевський, О. В. Лобова, К. Орф та ін.).

В останні роки виконано низку досліджень у царині професійної підготовки вчителя до реалізації освітньо-виховного потенціалу музичного мистецтва в роботі з учнями початкових класів (Т. В. Агейкіна-Старченко, Н. І. Євстігнєєва, Б. І. Нестерович, О. Ю. Павлова, Н. О. Пахальчук, В. М. Процюк та ін.).

Українські вчені (Т. В. Агейкіна-Старченко, Н. Є. Миропольська, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, Г. М. Падалка, Т. Й. Рейзенкінд, О. П. Рудницька, Г. С. Тарасенко, О. А. Федій, А. Б. Щербо, О. П. Щолокова та ін.) у процесі концептуального пошуку моделей культурологічної підготовки вчителя до роботи з учнями загальноосвітніх шкіл неодноразово вказували на провідну роль художніх чинників розвитку педагогічного мислення.

Аналіз літератури (О. В. Акімова, В. І. Бондар, Е. Е. Карпова, В. Г. Кремень, А. К. Маркова, Н. Г. Мозгальова та ін.) виявив, що сформувалися

два шляхи підготовки студентів у педагогічних ВНЗ до організації музичної освіти учнів початкових класів. По-перше, активно розвивається педагогіка вищої школи в напрямі спеціальної підготовки майбутнього педагога-музиканта, який орієнтований на роботу з дітьми різних вікових категорій, у тому числі й молодших школярів. По-друге, послідовно забезпечується засвоєння майбутніми вчителями початкових класів основ музичного виховання в процесі фахової підготовки на педагогічних факультетах.

Утім у цілому аспект фахової підготовки вчителя початкових класів до організації музичної освіти молодших школярів та естетичного виховання засобами музично-ігрової діяльності вивчений епізодично і потребує поглибленого дослідження.

Завдання даного підрозділу монографії полягає в аналізі виокремлених нами педагогічних умов, які відображають загальні освітні тенденції в підготовці майбутніх вчителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів.

Сучасні підходи до вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів повинні враховувати поліфункціональність його діяльності. Як учитель-предметник і вихователь, він зобов'язаний створювати молодшим школярам умови для наукового і мистецького пізнання світу.

Естетична складова в діяльності вчителя початкових класів, на думку Г. С. Тарасенко, є «абсолютно необхідним компонентом його фахової готовності до навчально-виховної роботи з учнями початкових класів» [285, с. 527], оскільки «вчитель початкових класів, навчаючи дітей різних предметів і організовуючи позакласну виховну роботу, має неабиякі можливості системно виховувати в них почуття прекрасного» [285, с. 527]. У той же час, це один із найскладніших напрямів його діяльності, який «потребує спеціальних – художніх – знань, умінь і навичок» [285, с. 528], відповідно – спеціальної підготовки у процесі вузівського навчання. Однак, як засвідчують результати наукових розробок і практика організації педагогічного процесу, естетичний компонент діяльності вчителя початкових класів є складним і малодослідженим, а тому потребує спеціального вивчення.

Ми виходимо з того, що дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до організації музично-ігрової діяльності треба розпочинати з поглибленого вивчення історико-педагогічної спадщини в контексті пошуку перспективних шляхів розбудови фахової освіти вчителя. Становлення музично-педагогічної освіти майбутніх учителів має глибоке коріння, однак її стрімкий розвиток спостерігається в кінці XIX – на початку XX ст. Аналіз теоретичних ідей педагогів цього періоду виявив дві важливі тенденції в становленні музичної педагогіки: посилену увагу до естетичного виховання

дітей, важлива роль у якому відводилась музиці, та активну розробку проблеми музично-педагогічної підготовки вчителя.

Розробляючи систему педагогічної підготовки, К.Д. Ушинський важливого значення надавав мистецькій підготовці як обов'язковій складовій професійного становлення вчителя. Учений серед вимог до вчителя виділив уміння гарно писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно, співати [300, с. 436], із метою формування яких педагог включив до програми вчительської семінарії ряд предметів естетичного спрямування: малювання, співи, виразне читання, природу, ручну працю.

Важливе значення музично-педагогічній діяльності в процесі формування особистості дитини надавав Л. М. Толстой [293], який наголошував, що, з метою отримання дітьми справжньої естетичної насолоди від співу, учитель має засвоїти дитячий пісенний репертуар, оволодіти співочими навичками. Використовувати в музично-виховній роботі з дітьми ігри в супроводі пісень, посібники та збірки народних пісень пропонували М. О. Корф, В. П. Острогорський та ін.

На необхідності естетичного розвитку вчителів наголошував П. П. Блонський, який вважав, що досвід діяльності художніх студій, зокрема музичних, позитивно впливає на музично-естетичну підготовку педагога [38, с.11-12]. С. Л. Рубінштейн [248, с. 41] розробив вимоги до естетичної підготовки педагогічних кадрів: учитель повинен мати розвинений естетичний смак, уміти пробуджувати і розвивати естетичні почуття в дітей, створювати естетичну атмосферу, володіти відповідними теоретичними та практичними знаннями.

Період розвитку музично-естетичної думки України, формування національних засад музично-естетичного виховання пов'язаний із відомими педагогами-композиторами В. М. Верховинцем, М.Д. Леонтовичем, М. В. Лисенком, Я. С. Степовим та ін. Вони розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні вказівки та рекомендації щодо музичного виховання і навчання школярів. Аналіз естетико-педагогічної думки кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. засвідчує підвищений інтерес вітчизняних педагогів до музичної підготовки педагогічних кадрів, становлення системи середньої спеціальної та вищої педагогічної освіти майбутніх учителів до музичного виховання учнів.

У повоєнні роки продовжилась естетизація підготовки вчителя, підвищення рівня музичного виховання дітей і музично-педагогічної підготовки вчителів і викладачів. Наукові розробки в цих напрямках проводили відомі педагоги й музичні дослідники О. А. Апраксина, Т. Л. Беркман, Н. Л. Гродзенська, В. О. Сухомлинський, В. М. Шацька та ін. У цей час також

були започатковані курси, спрямовані на підготовку студентів безпосередньо до керівництва естетичним вихованням школярів.

Протягом 20-80-х рр. ХХ століття відбувалося поступове становлення музично-педагогічної освіти майбутніх учителів. Однак, незважаючи на позитивні тенденції, модель учителя музики формувалася під впливом жорстокого режиму ідеологізації, періоду репресій прогресивних діячів музично-педагогічної освіти. Виходячи з цих обставин, процес професійного становлення музично-педагогічних працівників здійснювався повільно. Оновлення фахової підготовки майбутніх учителів музики відбулося в 90-і роки ХІХ – початок ХХ ст. Становлення музично-педагогічної освіти відбувалося за двома напрямками: упровадження в практику роботи загальноосвітньої школи концепції музично-естетичного виховання, розробленої Д. Б. Кабалецьким і адаптованої О. Я. Ростовським та Л. О. Хлебніковою; розробка й експериментальна перевірка шкільної програми «Мистецтво», створеної співробітниками лабораторії естетичного виховання під керівництвом Л. М. Масол. Відповідно до цих тенденцій відбувається модернізація змісту музично-педагогічної освіти в період розбудови вищої школи.

Учені наголошують на необхідності вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів і пропонують шляхи її покращення. Одним із напрямів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання є використання досвіду роботи вчителів вальдорфських шкіл. Так, Р. Штайнер [326] вважав головними рисами вчителя музичність та артистичність. Тому з метою розвитку педагогічної майстерності до змісту професійної підготовки вчителів вальдорфських шкіл було введено різні види мистецтв, ремесла й художню творчість, хорові заняття, заняття співом, гру на музичних інструментах, музичну імпровізацію.

Аналізуючи можливості використання досвіду підготовки вчителів вальдорфських шкіл у сучасній педагогічній освіті, Л. О. Хомич [310] вважає, що практика залучення майбутніх педагогів до музичного мистецтва є дуже важливою для розвитку творчої індивідуальності студентів педагогічних закладів освіти. Позиція вченої щодо необхідності впровадження зарубіжного досвіду використання мистецтва в процесі професійної підготовки педагогів має безпосереднє відношення до підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів.

Важливим для нашого дослідження є з'ясування сутності поняття «музично-педагогічна підготовка», яку вчені трактують і як систему і як складову професійної підготовки майбутнього вчителя до викладання музики. Так, Т. П. Танько музично-педагогічну підготовку майбутніх учителів-вихователів тлумачить як цілісну динамічну педагогічну систему, як єдність

теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності з розвитком мотиваційно-ціннісного відношення до неї. Результатом музично-педагогічної підготовки майбутнього вихователя є музично-педагогічна компетентність [283, с. 30].

Як зазначають дослідники (Г. М. Падалка, О. П. Рудницька та ін.), якість мистецької освіти вчителя прямо залежить від опанування ним усіх складових фахової підготовки, засвоєння комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, педагогічних та інших гуманітарних знань, необхідних для формування комплексних фахових уявлень про функціонування мистецтва в загальній культурі суспільства [249, с. 116]. Конструктивно розглядаючи проблему взаємодії педагогіки і мистецтва, О. П. Рудницька наголошувала на тому, що лише на основі глибокого аналізу педагогічних проблем ерудований фахівець здатний віднайти оригінальні та ефективні шляхи досягнення поставленої мети [249, с. 11-12]. Аналізуючи специфіку і складність діяльності вчителя музики, Г. М. Падалка стверджує, що в ній поєднуються одночасно два фахи [205, с. 24]. На слушну думку Т.В. Агейкіної-Старченко, «у сучасному постіндустріальному суспільстві ідеал гармонійно розвинутої особистості також набуває нового змісту, тому система художньо-естетичного виховання потребує появи вчителя нової формації, особливо вчителя мистецьких дисциплін...» [10, с. 1].

Розробка обраної проблеми здійснюється на перетині наукових досліджень з підготовки вчителя початкових класів до організації навчально-виховного процесу в цілому і його мистецької підготовки зокрема.

Вивчення наукового фонду показує, що існує взаємозв'язок між поняттями «професійна підготовка» і «професійна готовність». Однак зустрічаємо розбіжності в поглядах учених на це питання. Так, О. Г. Мороз наголошує, що готовність є головним показником у структурі професійної підготовки [187], і визначає шість структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності: психологічну, практичну готовність, теоретичну підготовленість, професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя тощо [187, с. 71-75].

На основі аналізу педагогічних досліджень (Т. В. Агейкіна-Старченко, І. В. Вохмяніна, В. І. Дряпіка, С. Г. Мельничук, О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлов, Т. Й. Рейзенкінд, Т. П. Танько, Л. О. Хомич, В. Ф. Черкасов та ін.) встановлено зв'язок між музично-педагогічною підготовкою та музично-педагогічною освітою, інтерпретовано поняття «музично-педагогічна освіта» як процес і результат фахової підготовки педагога, що уможливорює успішне оволодіння ним сучасною освітньою інноватикою з опертям на загальнопедагогічні та спеціальні знання

і вміння з метою оптимальної реалізації художньо-творчого потенціалу педагогічної взаємодії з учнівською молоддю на засадах національних та загальнолюдських цінностей.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки, присвячені психолого-педагогічним проблемам організації ігрової та музично-ігрової діяльності в педагогічному процесі сучасної школи та підготовці вчителя до її керівництва. Ураховуючи багатоаспектність і синкретизм музично-ігрової діяльності, яка передбачає використання різних мистецьких засобів, та посилення уваги фахівців різних галузей до соціокультурного й педагогічного потенціалу мистецтва, вважаємо за необхідне розширити межі від суто музично-педагогічної до мистецької підготовки.

Як стверджує Б. Т. Ліхачов, використання мистецтва є необхідним у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якого фаху, допомагає оволодіти педагогічною майстерністю, оскільки художні твори є найважливішими підручниками з людинознавства [166, с. 208]. Співзвучною такому підходу є позиція М.П. Лещенко, яка вважає, що завдяки включенню до змісту навчальних програм мистецького компонента, майбутні фахівці різних спеціальностей опиняються «під естетичною парасолею» [163, с. 25], яка має потужний виховний резерв.

Музично-педагогічна освіта майбутніх учителів початкових класів передбачає єдність загальнокультурного і фахового в процесі підготовки (І. А. Зязюн, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. Л. Шевнюк та ін.). У зв'язку з цим цілком погоджуємося із твердженням І. А. Зязюна про те, що «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури» [117, с. 10]. Для формування власної наукової позиції щодо сутності підготовки майбутніх учителів початкових класів особливий інтерес являють наукові ідеї, пов'язані з виокремленням нової галузі в педагогіці – «педагогіки мистецтва» – й необхідністю опанування її основ учителями початкових класів (М. П. Лещенко, О. М. Отич, О. П. Рудницька, Г. С. Тарасенко та ін.).

Одним із пріоритетних напрямів поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів дослідниця Л.О. Хомич вважає «використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін; активізацію культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів» [310, с. 59-60].

Підхід щодо розширення меж музично-педагогічної підготовки як складової мистецької підготовки обумовлений також тим, що на сучасному етапі реформування вищої освіти в цілому спостерігаються євроінтеграційні

процеси. Підтвердженням цьому є висновки Г. Ю Ніколаї, зроблені в ході ретроспективного аналізу та порівняння підготовки вчителів-музикантів в Україні та в Польщі. На думку вченої, музично-педагогічна освіта як невід'ємна складова мистецької освіти є чинником, що об'єднує різні культури [197, с. 28]. Необхідність здійснення поліхудожньої підготовки підтверджують дослідження учених про цілісність сприйняття дітьми різних видів мистецтв. Така позиція цілком проектується на організацію музично-ігрової діяльності, у процесі якої як засоби використовуються різні види мистецтв (музика, пісня, танець, поетичне слово, живопис, графіка тощо).

Оскільки музично-ігрова діяльність організовується в контексті виховної роботи, то серед професіографічних досліджень заслуговують на увагу наукові розробки М. І. Болдирєва [40]. Виокремлені дослідником уміння є, на наш погляд, важливими також у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів, оскільки поряд із «умінням планувати виховну роботу, відбирати доцільні види діяльності учнів, правильно враховувати й оцінювати результати виховання» виділено прикладні творчі вміння (малювати, співати, виразно читати, танцювати тощо) [40, с. 32].

На думку Б. І. Нестеровича, художньо-естетична підготовка вчителя початкових класів не зводиться лише до формування вузькоспеціальних навичок. Дослідник пропонує системно формувати різноманітні вміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські [193, с. 16].

Отже, аналіз професіограм, естетограм учителя-вихователя, вивчення існуючих підходів до характеристики педагогічної діяльності вчителя музики, а також учителя початкових класів, який організовує мистецьку освіту молодших школярів, дав можливість виділити специфічні компоненти діяльності вчителя, спрямованої на організацію музично-ігрової діяльності молодших школярів, та структуру підготовки до неї.

Так, *підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності* тлумачимо як частину мистецької підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності вчителя початкових класів до означеної діяльності у єдності знаннево-підготовчого, технологічно-практичного, креативно-організаторського етапів. Таким чином, стає дедалі очевидним, що загальнопедагогічна і методична підготовка педагога для школи першого ступеня зобов'язана забезпечити належний рівень готовності майбутнього фахівця до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів й потребує спеціальної розробки.



Важливою складовою загальної готовності до організації музичного виховання молодших школярів є готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності учнів, яку тлумачимо як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на організацію музично-ігрової діяльності (естетична спрямованість педагогічної дії), засвоєння ними системи мистецько-педагогічних знань (когнітивно-мистецька обізнаність), формування вмій організації музично-ігрової діяльності (креативно-методична вмільність), оцінювання її результативності в розв'язанні завдань музично-естетичного виховання молодших школярів (рефлексивно-регулятивна активність).

На сучасному етапі мистецька підготовка вчителя початкових класів засобами музично-ігрової діяльності, готовність до її організації та проведення є чинником педагогічного зростання. У процесі аналізу філософської, соціально-психологічної, психолого-педагогічної літератури нами було виокремлено ряд педагогічних умов ефективної фахової підготовки вчителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів, а саме:

1) реалізація гносеологічно-знанневого підходу до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

2) забезпечення рефлексивної готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації музично-ігрової діяльності дітей у процесі становлення педагогічної майстерності;

3) розвиток у студентів методичної вправності щодо організації музично-ігрової діяльності учнів на основі інтегрованого підходу до навчально-виховної роботи в школі першого ступеня;

4) упровадження креативного підходу до організації позааудиторної роботи зі студентами на музично-ігровій основі.

Реалізація гносеологічно-знанневого підходу до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя відбувається під час вивчення нормативних курсів: історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики виховної роботи, етнопедагогіки, що озброюють майбутнього фахівця системою педагогічних знань про значення і місце гри в навчально-виховній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Художня обізнаність учителя початкових класів має інтегративну природу і передбачає системне засвоєння знань у галузі мистецтва, художньої педагогіки і психології, освоєння музично-ігрового репертуару; оволодіння теорією та методикою організації музичних ігор. Практично це реалізується в

ході вивчення основ мистецтв (музики, образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва і танцю), а також методик викладання мистецтва в початковій школі.

Студенти повинні засвоїти психолого-педагогічні вимоги до організації музично-ігрової діяльності, що дозволить їм поступово опанувати різні види музичних ігор. Необхідно оволодіти науково-теоретичними основами ігрової діяльності, оскільки на сучасному етапі цілісна теорія гри – галузь наукового знання, яка формує можливості й процедури заміни реальних систем умовними з метою швидкого аналізу ігрових ситуацій.

Отже, реалізація гносеологічно-знаннєвого підходу до організації музично-ігрової діяльності дітей у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя повинна неодмінно здійснюватися з домінантною увагою до естетико-педагогічної складової, котра орієнтована на формування вмінь керівництва музично-ігровою діяльністю молодших школярів.

Забезпечення рефлексивної готовності до організації музично-ігрової діяльності дітей у процесі становлення педагогічної майстерності має стати надійним шляхом фахової підготовки вчителя початкових класів. Організуючи гру, студенти мають володіти високою педагогічною майстерністю, адже майбутнім фахівцям необхідно дбати про змістовність та емоційну насиченість усіх етапів музично-ігрової діяльності учнів, підказувати дітям цікаві прийоми і засоби ігрового спілкування (жест, міміка, інтригуючий тембр голосу, незвичні імена, несподіване продовження ігрових сюжетів, нові ролі відомих персонажів тощо).

Науковці вважають, що головними елементами педагогічної майстерності також є: широка ерудиція, гуманістична спрямованість, високий рівень спеціальної підготовки, знання матеріалу, навчальної дисципліни на рівні останніх досягнень науки; володіння педагогічною технікою, уміння вносити нове, оригінальне в методи, форми і засоби навчання і виховання, організаторські здібності, здатність до самоосвіти і самовиховання, особиста відповідальність за якість навчання і виховання [13].

На основі професіографічного підходу Г.М. Падалка [11] формулює вимоги до змісту, складу й обсягу підготовки майбутніх учителів музики. Так, у моделі вчителя-музиканта дослідниця виокремлює художню культуру, до якої відносить художній і музичний смак, виконавську майстерність, обізнаність з історією і теорією музики, ознайомленість з іншими видами мистецтва; педагогічну майстерність, яка є специфічною, оскільки музика обумовлює вимоги до стилю викладання, до педагогічних умінь, надає особливої емоційної спрямованості.

Учені Ю. П. Азаров, І. А. Зязюн, О. П. Рудницька та ін. досліджують механізми взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності. У науковому фонді поняття «педагогічна майстерність» визначається по-різному, зокрема С.У. Гончаренко вказує, що педагогічна майстерність ґрунтується на фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді [79, с. 251]. Науковці А. Г. Болгарський, Б. А. Брилін, В. І. Дряпіка, М. П. Лещенко, Г. С. Тарасенко, А. Б. Щербо та ін. вказують на недостатність фахової підготовки вчителів до здійснення рефлексії, що професійна підготовка повинна мати інтегративний характер, оскільки в практиці педагогу належить якісно виконувати різноманітні фахові ролі [193, с. 11].

У формуванні педагогічної майстерності значну роль відіграє комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію професійної діяльності на рефлексивній основі. І.А. Зязюн серед компонентів педагогічної майстерності виокремлює: гуманістичну спрямованість учителя, професійну компетентність, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку [212, с. 30].

Науковець О. Я. Савченко стверджує, що майбутні вчителі початкових класів під час моделювання музичних ігор вчать впливати на емоційну та мотиваційно-пізнавальну сферу дітей, розширювати їхні уявлення про особливості й способи художньої діяльності; готувати дітей до виконання нових способів художньо-естетичних дій; залучати до спільного створення або вдосконалення матеріальних атрибутів гри тощо [252, с. 85-86].

На слушну думку вченої Г.С. Тарасенко, емоційно-естетична виразність діяльності вчителя початкових класів формується в контексті розвитку його мотиваційно-ціннісної сфери, включає адекватне сприйняття емоційно-образного змісту творів мистецтва і явищ навколишньої дійсності [285, с. 528], передбачає досить виражені емоційні реакції на музику, наповнення їх інтелектуально емоційним змістом, вибірковість художніх переваг і смаків (улюблені автори, стилі, жанри, твори) тощо.

Щоб виникло особистісно забарвлене осмислення сутності професійної педагогічної проблеми та з'явилися нові перспективи її вирішення, необхідно здійснити рефлексію як процес попереднього або ретроспективного мисленнєвого аналізу. Забезпечення рефлексивної готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності дітей у процесі становлення педагогічної майстерності є основним психологічним механізмом організації ним навчальної-виховної роботи. Це сприятиме ранньому формуванню у студентів аксіологічних установок на майбутню професійну діяльність, забезпечить творчо-рефлексивне бачення професії.

Серед вірогідних шляхів фахової підготовки вчителя початкових класів може стати розвиток у студентів методичної вправності щодо організації музично-ігрової діяльності учнів на основі інтегрованого підходу до навчально-виховної роботи в школі першого ступеня. Застосування ігрових форм виховання і навчання сприяє гуманізації педагогічної взаємодії, збагачує її змістовними позитивними емоціями, знімає протидію двох сильних важелів розвитку дитячої особистості – «хочу» і «треба», викликає пізнавальний інтерес. Інтегрований підхід до навчальної діяльності молодших школярів передбачає наскрізне вплетення музичної гри в хід уроків з усіх дисциплін початкової школи [252, с. 84-85].

Сучасними дослідниками доведена визначальна роль особистості вчителя в результативності впливу музично-ігрової діяльності на різні підсистеми особистості молодшого школяра: на емоційно-чуттєву сферу (Т. В. Агейкіна-Старченко, Н. В. Палій, Т. О. Шевчук та ін.), творчі здібності (М. М. Алейніков, О. О. Біла, В. М. Богута, В. В. Рагозіна, Т. Є. Райцева та ін.), формування музичної культури (О. В. Лобова), морально-естетичні почуття (В. М. Процюк), ціннісні орієнтації (О. Ю. Павлова).

Важливим теоретичним підґрунтям у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності є системне дослідження Н.В. Кудикіної, яка доводить, що ефективність впливу ігрової діяльності на становлення дитячої особистості прямо залежить від вміння й правильного педагогічного керівництва нею [150, с. 197]. На думку дослідниці, керівництво ігровою діяльністю – це «...спосіб досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом цілеспрямованого застосування системи педагогічних прийомів, адекватних особливостям конкретної гри та спрямованих на гармонізацію взаємодії в системі педагог-учень через задоволення активних потреб дитини і реалізацію її особистісного потенціалу» [150, с. 18]. Педагогічне керівництво грою Н.В. Кудикіна також тлумачить як «методичний супровід», що має бінарний характер: сприяє розгортанню активної й самостійної діяльності учнів; забезпечує добір педагогічних методів і прийомів, за допомогою яких здійснюється динамічна мобілізація всіх структурних компонентів ігрової діяльності на досягнення позитивного результату [150, с. 24].

Художня освіченість учителя початкових класів має інтегровану природу, тому сучасний учитель початкових класів у процесі професійної підготовки повинен вільно орієнтуватися в розмаїтті музично-ігрових форм навчально-виховної роботи з молодшими школярами, опанувати організаційно-методичні алгоритми щодо введення музичних ігор в урочну та позакласну роботу з учнями [193, с. 8]. Креативність методичного мислення педагога виявляється в

умінні добирати музичні ігри відповідно до освітніх завдань; умінні інтегрувати різні види мистецтва в процесі організації музично-ігрової діяльності; умінні розвивати комунікативні навички в контексті створення музично-ігрового поля.

У контексті підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи Н. В. Яременко [331] досліджено особливості педагогічного керівництва цим видом діяльності, яке може бути безпосереднім і опосередкованим. Сутність поняття «педагогічно керована ігрова діяльність учнів основної школи» дослідницею визначено як «спосіб надання їм допомоги в пізнанні і засвоєнні моральних і духовних цінностей, які відповідають стратегічній меті розвитку суспільства, забезпечують гармонію їх взаємин із соціальним і природним середовищем з урахуванням анатомо-фізіологічних, психологічних та індивідуальних особливостей особистості шляхом організації системи ігор під безпосереднім керівництвом учителів та батьків як вихователів та без нього за умови сформованості у підлітків ігрової культури» [331, с. 19].

Відповідно до теоретичних засад дослідження і визначених педагогічних умов нами розроблена та апробована модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів, що містить цільовий, методологічний, операційно-змістовий та результативний компоненти (дивись рисунок 2.9). У контексті моделювання такої підготовки обґрунтовано педагогічні умови підготовки педагогів школи першого ступеня до організації музично-ігрової діяльності учнів, розкрито методику реалізації педагогічних умов у процесі включення студентів в етапну естетико-педагогічну діяльність.

Операційно-змістовий компонент моделі базується на педагогічних умовах підготовки студентів до досліджуваної діяльності та містить методично доцільні етапи реалізації даних умов: знаннево-підготовчий, технологічно-практичний і креативно-організаторський.

На знаннево-підготовчому етапі в умовах реалізації гносеологічно-знанневого підходу до досліджуваної діяльності загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів забезпечувала естетичну спрямованість педагогічної дії щодо організації музично-ігрової діяльності дітей. Наприклад, на заняттях циклу професійно-орієнтованої підготовки та під час педагогічної практики використовувались різноманітні методичні прийоми («Музична хвилинка-цікавинка», «Ви – слухачі» тощо); упорядковувалась «Музична ігроскринька» (розділ «Музична фонотека ігромайстра»); створювалися «Хмари ключових слів», інфографіка; проводилася тематична дискусія «На яких музичних зразках треба виховувати сучасну дитину?» (тематичні блоки: «Голос душі українського народу», «Класична музика не старіє», «Естрадна музика у світлі наших уподобань», «Казковий світ музики з дитячого кіно») тощо.



**Рис. 2.9. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів**

Технологічно-практичний етап підготовки студентів спрямований на набуття студентами когнітивно-мистецької обізнаності. На цьому етапі студенти продовжували упорядковувати музичну ігроскриньку (розділи «Банк ідей музично-ігрової взаємодії», «Музично-ігрова мозаїка»), опановували авторську матрицю музичної гри на основі використання таких методичних блоків, як «Синтез музики і змісту твору», «Митці-інтегралі», «Дослідники-музикознавці», «Діалог дослідників-музикантів», «Подорож у світ мистецтва» та ін. Якщо на знаннево-підготовчому етапі реалізовувались музикознавчий, музично-теоретичний та музично-історичний тури довготривалої гри «Інтелектуальний меломан», то на другому етапі дослідно-експериментальної роботи студентам було запропоновано виконавчо-артистичний тур із застосуванням елементів театралізації.

Завершує цикл підготовки креативно-організаторський етап, що передбачає формування в майбутніх фахівців креативно-методичної вмінності та рефлексивно-регулятивної активності. На цьому етапі передбачено запровадження вибіркової навчальної дисципліни «Практикум з організації музично-ігрової діяльності учнів початкової школи» на основі розширення завдань для педагогічної практики майбутніх педагогів. Відповідно до змісту дисципліни був розроблений зошит індивідуальної підготовки майбутнього вчителя початкових класів з досліджуваної діяльності «Подорож до Країни музичних ігор». Робота на креативно-організаторському етапі передбачає також використання методично спрямованих прийомів («Авторська новинка», «Ігровий компас», «Лабіринт» та ін.), алгоритмів написання творів-рефлексій на музичному матеріалі, залучення до участі в гуртку «Музична ігротека», до участі в колективній творчій справі «Планета музичних образів», до заповнення щоденника професійного самоаналізу тощо.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів має бути спрямований на засвоєння ними значення гри в музичному вихованні дітей, специфіки музично-ігрової діяльності, психологічних механізмів її організації в навчально-виховному процесі школи першого ступеня. Важливе значення в організації музичного виховання молодших школярів відіграє вміння вчителя поєднувати гру й музику, які здатні до органічного взаємопроникнення й підсилення.

Узагальненим результатом етапної підготовки має стати сформована готовність майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів на основі розвитку естетичної спрямованості педагогічної дії, когнітивно-мистецької обізнаності, креативно-методичної вмінності, рефлексивно-регулятивної активності.

Таким чином, створення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності дітей полягає як в організації необхідного психолого-педагогічного середовища, так і в доцільному доборі методів, організаційних форм роботи зі студентами, націлених на їхню подальшу професійну діяльність. Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів і не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання підготовки майбутніх педагогів до забезпечення наступності методів і форм організації музично-ігрової діяльності дітей дошкільного віку та молодших школярів на основі використання мультимедійних технологій.

## **2.9. Психолого-педагогічні складові формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін**

Психолого-педагогічні складові формування професійної культури студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів взагалі та майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін зокрема на сьогодні є актуальною проблемою пошукової активності представників науково-педагогічної спільноти вищої школи. Актуальність проблем організації навчально-виховного процесу, безперервний пошук інноваційних технологій, ефективного навчально-методичного забезпечення процесу навчання у вищій школі обумовлені вимогами сучасного етапу розвитку суспільства: сучасність потребує досить високого рівня виконання спеціалістами різних галузей своїх професійних функцій, а саме від системи вищої освіти залежить ефективність підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін. Якість знань студента завжди є показником ефективності освітнього процесу, проте, це залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів і визначається, передусім, тим, наскільки студент вміє застосовувати здобуті знання, вміння і навички на практиці.

Професійна культура майбутнього вчителя, за В.В. Тушевою, – це інтегральна характеристика особистості педагога, що є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності і метою професійного самовдосконалення [за 232, с. 18]. Відповідно, формування професійної культури вчителя – це складний, тривалий у часі процес становлення професіонала; це, передусім, процес безперервного розвитку особистості: її внутрішньої мотиваційної потреби саморозвитку та самовдосконалення як людини, так і фахівця своєї справи; опанування



майбутнім вчителем системою професійних знань, вмінь та навичок. Таким чином, вказані складові професійної культури вчителя вимагають розробки та впровадження різних форм організації навчальної та науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів освіти з метою забезпечення переходу від теоретичного до практично-дієвого мислення фахівця; формування системи як спеціального, так і психолого-педагогічного знання; розвитку педагогічної та наукової прогностичності; прагнення до експериментально-дослідної діяльності в професійній галузі; формування складових психологічної (зокрема комунікативної культури); готовності до співпраці з колегами та колективної пошукової діяльності; прагнення до безперервної освіти.

Сучасний педагог повинен не лише володіти досить обсяговою за змістом та складною системою спеціального знання, але і навичками активізації як всієї системи в цілому, так і окремих її компонентів під час виконання професійних функцій, прогнозування наслідків власної педагогічної діяльності. Прогностична функція в педагогічній діяльності ґрунтується не лише на сформованій системі спеціальних знань та навичок, вмінь, але і готовності вчителя до прийняття нестандартних рішень у складних педагогічних ситуаціях, прогнозування всього варіативного спектру наслідків прийнятих рішень. Останнє передбачає тривалість пошукової особистісної інтелектуальної активності потенційного фахівця як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і в подальшій професійній діяльності у процесі безперервної педагогічної освіти. Саме розробка та впровадження різних форм організації навчальної, навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи студентів під час навчання у вищому навчальному закладі забезпечує перехід від теоретичного до практично-дієвого мислення фахівця. Це є вагомим компонентом професіонала, що забезпечує можливості продуктивності навчально-виховного процесу, організованого і здійсненого вчителем, складовою його професійної культури. Під час навчання у вищому навчальному закладі відбувається не лише набуття студентом системи необхідних знань, вмінь та навичок, але і трансформування компонентів психологічної культури, як складової професійної.

Наукова активність дослідників щодо проблем формування професійної культури педагога, серед яких І. О. Зимня, Т. В. Іванова, І. Ф. Ісаєв, О. М. Попенко, В. О. Сластьонін, В. В. Тушева, Є. М. Шмяхов, Л. О. Хомич та ін., висвітлює значний спектр актуальних питань сьогодення. Серед проблем, пов'язаних із особливостями формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін вагоме місце займають наступні: визначення схильностей та здібностей до педагогічної діяльності старшокласників в ході їх професійного вибору, що може здійснюватись

засобами діагностики представниками служби психологічного супроводу загальноосвітньої школи; розвиток і формування мотивації до опанування педагогічної професії; психологічний супровід в період адаптації молодих людей до професійного навчання та професійної діяльності; розвиток творчості педагога в навчально-професійній та професійній діяльності; самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності; формування професійної культури педагога в процесі безперервної освіти. Аналіз досліджень з визначених проблем дає підстави для ствердження актуальності питання пошуку ефективних механізмів переходу навчально-професійної діяльності на рівень практично-професійної діяльності фахівця.

Мета підрозділу монографії полягає в аналізі психолого-педагогічних складових формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін.

На сьогодні, згідно з науковими доробками сучасних дослідників, професійна культура є комплексним динамічним особистісним утворенням професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності [232, с. 19]. Згідно з теоретичними розвідками О.М. Попенко та дослідженням з цієї проблематики Т.В. Іванової, професійна культура вчителя визначається як особистісна характеристика педагога, що є специфічним особистісним утворенням, яке містить: по-перше, – засвоєні професійні знання, вміння та навички, що становлять особистісний педагогічний світогляд; по-друге – здатність вчителя до творчого мислення та постійного самовдосконалення, самоосвіти; по-третє, – сукупність особистісних соціально-значущих якостей фахівця педагогічної діяльності [222, с. 47]. Саме від рівня сформованості професійної культури людини як фахівця, її здатності до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань залежить якість здійснення нею своїх професійних обов'язків.

На сьогодні такими дослідниками, як Т. В. Іванова, І. Ф. Ісаєв, О. М. Попенко, В. О. Сластьонін, Є. М. Шмяхов, Л. О. Хомич, професійна культура вчителя розглядається як певний ступінь оволодіння особистістю прийомами і способами розв'язання спеціальних професійних завдань; є вагомою складовою загальної культури педагога, що являє собою систему професійних якостей; систему знань, вмінь і навичок, які відповідають специфіці педагогічної діяльності [222, с. 47].

Згідно з науковими розробками вказаних дослідників, складовими компонентами професійно-педагогічної культури вчителя є наступні: акмеологічний – сукупність педагогічних цінностей (значимі для суспільства ідеї, знання, концепції); технологічний, що містить способи і прийоми

педагогічної діяльності; особистісно-творчий, який полягає в опануванні педагогом механізмами оволодіння професійною культурою [222, с. 47].

Таким чином, професійна культура педагога є здобутком сформованості духовної культури людини в цілому і знаходить своє відображення у педагогічній діяльності, що неможливо без опанування вчителем культурно-історичної, науково-педагогічної вітчизняної та світової спадщини, особистісного дієвого прояву власної культури у професійній діяльності [222, с. 47]. Відповідно, основними складовими професійної культури педагога є його особистісна духовна культура; система професійних знань, умінь та навичок; прагнення та здатності до творчої праці у галузі педагогічної діяльності.

Початок формування професійної культури педагога починається з формування у людини цікавості до педагогічної діяльності і прагнення до опанування професії вчителя [235]. Визначення професійних схильностей і вибір майбутньої професії відбувається в ранній юності і залежить від значної кількості факторів. В подальшому, після вибору молодими людьми професійного напрямку і вступу до відповідного вищого навчального закладу професійний розвиток відбувається, передусім, завдяки активності особистості у навчально-професійній діяльності [234; 236]. Вибір професії можна вважати доцільним лише у випадку, якщо успішно відбуватиметься розвиток професійних здібностей молодого людини, набутті нею системи професійних знань, вмінь та навичок, що залежить від чисельних компонентів, серед яких: індивідуально-психологічні особливості особистості; рівень розвитку необхідних для обраної професії схильностей і здібностей; складові мотивації до навчання, які стимулюють активність студента як під час входження до навчального процесу, так і в ході вже професійної діяльності [237, с. 43].

Мотивація до вивчення кола дисциплін за обраною професією у вищому навчальному закладі спонукає людину до активності у навчальній діяльності, визначає її спрямованість як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, складають її світогляд і проявляються в практичній діяльності. Складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність особистості до вибору напрямку її майбутньої професійної діяльності – це професійна спрямованість – система емоційно-ціннісних відношень домінуючих мотивів особистості, що спонукають до самоствердження в обраній професійній діяльності. Основний показник рівня спрямованості особистості – змістовність і глибина професійного інтересу, що виявляється в процесі опанування системи професійних знань, вмінь та навичок [237, с. 43-44].

Високий рівень професійної спрямованості впливає на особливості процесу формування складових професійної культури фахівця і починається з

прагнення виконання обраної діяльності. Формування готовності студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів до професійної діяльності включає в її структуру такі компоненти, як позитивне ставлення до своєї професії, установка на виконання професійної діяльності, розвиток професійно-значущих якостей особистості, формування професійних знань, умінь і навичок [237, с. 44].

Підготовка професіонала, який прагне до підвищення рівня власної професійної культури, відбувається внаслідок розвитку у майбутніх фахівців професійного мислення, професійної компетентності, творчого особистісного потенціалу, пізнавальної активності, психологічної компетентності. Це залежить від особливостей проходження адаптації в ході навчання студента у вищій школі. У вищому навчальному закладі навчання є більш складним за формами та змістом у порівнянні з навчанням у загальноосвітній школі і підвищує вимоги до молодої людини. Крім цього, саме на перші роки студентського життя припадає процес активного формування соціальної зрілості, що є складним процесом, і адаптація студентів в умовах нової системи освіти не завжди проходить успішно. Головними проблемами адаптаційного періоду є невизначеність мотивів вибору професії, невміння здійснювати саморегуляцію поведінки і діяльності в нових соціальних умовах. Нові умови діяльності студента – це якісно інша система, де на перший план виступає необхідність самостійного навчання, проте, студент не завжди володіє необхідними навичками цієї діяльності [237, с. 44].

Адаптація розглядається як процес та результат пристосування індивіда (особистості) до нових умов оточуючого (природного та соціального) середовища і передбачає активність суб'єкта діяльності, самостійну побудову людиною алгоритмів вирішення проблемних задач та завдань в певних умовах життєдіяльності, аналіз результатів своєї діяльності в новітніх (на даний час) умовах [237, с. 44-45].

На процес адаптації до навчання у вищому навчальному закладі впливають фактори, серед яких можна виділити такі: сформованість компонентів професійного самовизначення, наявність вираженої мотивації прагнення досягнення певного соціального статусу в академічній групі, розвиток відповідних професійних здібностей, навичок і вмінь. Суттєвим внутрішнім критерієм адаптації студентів вищого навчального закладу і узагальненим критерієм адаптації загалом є стан задоволення процесом і результатом професійної та соціальної адаптації. Важливим є розвиток у студента вищого навчального закладу тих необхідних властивостей, які повинні стати внутрішніми складовими переживання емоційних станів задоволення процесом і результатом адаптації, а саме: мотивації розвитку складових

професійної компетентності; адекватної самооцінки; самоповаги; стійкої системи світогляду, до якої належать інтереси, прагнення, усвідомлені ідеали і бажання, переконання; емоційно-вольового самоконтроля; усвідомлення потреби та прагнення до самоосвіти; готовності до співпраці як сформованої стратегії взаємодії. Серед зовнішніх критеріїв оцінки проходження адаптації студентів виокремлюються наступні: дотримання норм та цінностей вищого навчального закладу у вигляді виконання правил і вимог навчального процесу; активність у пристосуванні до змісту, умов і організації навчального процесу; розвиток навичок самостійності в навчальній діяльності, організації процесу навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності, організація процесу самоосвіти; уміння застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці. До показників особистісного рівня адаптації може бути віднесено: зниження рівня особистісної тривожності; домінування позитивно-стійких емоційних станів; впевненість у власних можливостях; адекватна самооцінка; прийняття особистістю нових соціальних ролей та відповідних позицій [237, с. 45].

Сучасний фахівець повинен володіти необхідними професійними і особистісно-значущими якостями, серед яких, на думку дослідників цієї проблеми, знаходяться наступні: інтерес до професійної діяльності; професійна рефлексія; сформованість особистісних моральних якостей, необхідних для педагогічної діяльності; готовність і безпосереднє впровадження в навчально-виховний процес інноваційних освітніх технологій. Вказані якості впливають на формування педагогічного стилю вчителя, активізацію компонентів творчості у його праці, на задоволеність педагога власною професійною діяльністю. Таким чином, сучасний вчитель повинен бути професіоналом з розвиненими творчими науково-педагогічними здібностями, що забезпечується високим інтелектуальним особистісним рівнем, наявністю системи професійного знання, прагненням до досягнень у педагогічній галузі. Вказане можливо за умов усвідомлення педагогом необхідності постійного опанування новітніх інноваційних освітніх технологій, прагнення творчої самореалізації, самовдосконалення [236, с. 127].

На сьогодні основним завданням вищої освіти є формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання можливо лише за умови активізації самостійної навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи: завдання вищої школи полягає у «переведенні» студента з ролі пасивного споживача знань в їх активного творця, здатного виділити і формулювати проблему професійної галузі знання, аналізувати шляхи її вирішення, знайти алгоритм рішення, отримати результати і довести його правильність.

Таким чином, зрозумілим є те, що особлива увага приділяється самостійній роботі студентів, яка на сьогодні є не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою. Визначене передбачає орієнтацію на інноваційні технології освітнього процесу, що забезпечують розвиток творчих здібностей студентів, перехід від групового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатність до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, адаптації до професійної діяльності в сучасному світі.

Актуальною вимогою сьогодення є потреба у компетентних працівниках. Трактують поняття «компетентність» досить широке: до цього поняття відносять професійні здібності, знання, вміння і навички, моральні цінності. Проте для випускників вищих навчальних закладів важливим є вміння ефективно діяти в ситуаціях, коли може виникнути необхідність самостійного визначення шляху вирішення задачі, уточнення її умов, пошуку способів розв'язання, самостійної оцінки отриманих результатів. Відповідно, навчання у вищому навчальному закладі повинно бути спрямоване на підготовку фахівця, що має високий рівень знань, володіє навичками самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують більш широкі можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості [258].

Саме під час навчання у вищому навчальному закладі ґрунтуються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності майбутнього фахівця. Студенти у процесі засвоєння знань повинні усвідомити, що самостійна робота покликана завершувати завдання всіх інших видів навчальної роботи, оскільки лише знання, що стали об'єктом власної навчально-дослідницької діяльності, є справжнім надбанням особистості. Аналіз вузівської практики свідчить, що навчання нерідко зосереджується на вузькій меті формування знань, умінь, навичок студентів, що стають самоціллю. Це викликає протиріччя між необхідністю розвитку широкої самостійності студентів у процесі пізнання, здібностей до такого пізнання і дійсним станом освітньої практики [258].

Сьогодні викладачі вищих навчальних закладів для реалізації поставлених завдань використовують широкий арсенал різних видів робіт самостійної роботи студентів: вирішення задач проблемного рівня, завдання з використанням допоміжних засобів (різні види конспекту, тези, анотація, рецензія), підготовка письмових повідомлень (рефератів, доповідей, статей),

підготовка структурно-логічних схем лекцій, виконання різного виду творчих дослідницьких завдань та ін. В ході організації і виконання подібної самостійної роботи акцент робиться на творчу ініціативу студентів, прагнення до глибокого осмислення теоретичних основ, вдосконалення практичних навичок в обраній галузі діяльності [258].

Специфіка педагогічної професії потребує систематичної самостійної роботи, безперервного самовдосконалення в опануванні професійного знання. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів повинне передбачати засоби самоконтролю (тести, пакет контрольних завдань тощо). Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп'ютерних класах. Важливою умовою ефективної організації самостійної роботи студентів є необхідність у тому, щоб викладачі забезпечували пізнавальну активність студентів, проблемність, професійну спрямованість, а також індивідуалізацію їх навчання [258].

Із розвитком самостійної навчальної діяльності діяльність викладача і студента змінюється участь викладача у спільній діяльності зі студентом: від організуючої, плануючої та контролюючої вона стає більш рекомендуючою й орієнтуючою. Студент стає більш активним, контролює організацію і виконання самостійної роботи, критично оцінює якість здобутих знань, вироблених вмінь та навичок [258].

Проте організація самостійної роботи студентів потребує виконання наступних умов: оволодіння студентами системою умінь і навичок, які необхідні для виконання самостійної навчальної діяльності; формування у студентів потреби й інтересу до самостійної роботи; врахування індивідуальних особливостей студентів під час визначення завдань для самостійної роботи та групових особливостей студентів (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності і т.п.); розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи студентів над проблемними темами курсу і керівництво нею з боку викладача; створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів; керівництво самостійною роботою студентів і надання вчасної допомоги для усунення недоліків [258].

Особливого значення під час вивчення студентами-першокурсниками у вищому навчальному закладі предметів фізико-математичного циклу набуває наявність вже сформованої системи знань, вмінь та навичок вивчення складного матеріалу, розв'язання завдань з дисциплін природничого циклу, що вивчались юнаками у загальноосвітній колі. До проблем, які одразу виникають у першокурсників, відноситься низький рівень знань з дисциплін вказаного

циклу. Низький або недостатній для навчання на фізико-математичному факультеті вищого навчального закладу рівень знань першокурсників позначається не лише на неможливості або складнощах опанування нового, більш складного матеріалу, але й обмеженості для студента застосовувати ці знання на практиці (в ході розв'язання різнорівневих завдань, проведення лабораторних робіт тощо) [237, с. 45].

Проблемний рівень викладання дисциплін у вищому навчальному закладі вимагає наявності у першокурсників сформованого інтелектуального сприймання, сформованої професійної мотивації, високого рівня концентрації та розподілу уваги, видів пам'яті та сформованого гіпотетико-дедуктивного та теоретичного мислення, прагнення до творчого характеру вирішення завдань самостійної роботи. Зрозуміло, що відсутність базових знань, сформованих вмінь позначається, передусім, на активності студентів у ході опанування нових дисциплін, що є, як уже зазначалось, базовою складовою ефективного навчання і опанування професійними знаннями. Знижується мотивація та спрямованість на навчання: студент пасивно «відбуває» заняття або взагалі їх не відвідує. Прогалини у попередній системі знань вимагають від студента усвідомлення необхідності додаткової самостійної роботи, надолуження відсутніх не лише знань, але й формування навичок та вмінь в ході вирішення завдань з дисциплін фізико-математичного циклу, оскільки без цього сенс подальшого навчання втрачається. Отже, для створення умов більш ефективного оволодіння студентами методами самостійної пізнавальної діяльності в процесі навчання потрібно першочергово визначитися з сутністю самостійної роботи та її організацією з урахуванням дидактичних завдань вузівського навчання та психолого-педагогічних особливостей організації навчальної діяльності, що має забезпечити високий рівень компетентностей майбутнього фахівця [257].

Ефективним засобом формування ключових компетентностей студентів є навчальні проекти. В основу проектних технологій покладена ідея, що становить суть поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично або теоретично важливої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності [255].

Основними вимогами до використання проектів є наступні: наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми або завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структуризація змістової частини проекту (з вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність



дій: визначення проблеми і завдань дослідження; висунення гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів захисту); збір, систематизація і аналіз отриманих даних; аналіз підсумків, оформлення результатів, їх презентація, висновки, висунення нових проблем дослідження [255].

Мета використання проектів полягає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні студентів за допомогою інноваційних освітніх технологій, якими передбачається самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність.

Тематика проектів може бути дуже різною: це можуть бути проекти як з певних предметів, так і міждисциплінарні. Курсові і кваліфікаційні роботи теж можна розглядати як навчальні проекти. Основним результатом виконаних проектів є вирішення поставленої проблеми, якщо це теоретична задача – то її конкретне розв'язання, якщо це практична – то конкретний результат готовий до впровадження у лабораторії, на практичному занятті, в реальному житті. Проектна діяльність сприяє розвитку пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, активізує критичне і творче мислення [255].

Розвитку науково-пошуковій активності студентів сприяє організація лабораторних занять з використанням комп'ютерних технологій, оскільки виконання певних видів таких робіт неможливе в реальності. Це стосується більшості процесів ядерної фізики, які відбуваються на атомарному або молекулярному рівні. Ресурси сучасних комп'ютерних систем достатні для проведення якісного модельного експерименту з екранною візуалізацією процесів. Так, впровадження подібного практикуму із дисципліни «Фізика атомного ядра» передбачає організацію виконання студентами віртуальних лабораторних робіт як в умовах фізичної лабораторії, так і на самостійному рівні (у формі виконання віртуальних робіт з моделюванням варіювання результатів). В ході подібної роботи відбувається оволодіння студентами науковими знаннями на теоретико-експериментальному рівні, розвиваються комунікативні та організаційні здібності, які є важливою складовою професійної культури вчителя. Виконання студентом в процесі навчання самостійно-дослідних завдань сприяє активному формуванню професійних якостей педагога [256].

Сучасні вимоги підвищення якості підготовки фахівця вимагають удосконалення організації всіх форм роботи студентів вищих навчальних закладів, яка включена до навчальних планів і є системою обов'язкових навчальних занять. Науково-дослідна робота є складовою всіх видів завдань різних видів практики. Включення подібних завдань до завдань практики

сприяє становленню у майбутніх педагогів дослідницьких якостей. Одним з видів науково-дослідної роботи є курсова робота, що вимагає досить складної організації цієї діяльності студента. На сьогодні необхідними є проведення наукових семінарів студентів, організація діяльності наукових проблемних груп та студентський гуртків. Окремим видом науково-дослідної роботи є реферування наукової літератури з обраних питань теми навчальних дисциплін. Ефективність діяльності забезпечується проведенням планових консультацій викладачами. Методичне забезпечення вказаної роботи студентів передбачає складання методичних рекомендацій до різних видів завдань, що містять загальні положення щодо організації науково-дослідної роботи [234].

На сьогодні значно зросли вимоги до рівня розвиненості інтелектуальних здібностей фахівця. Особливо цінною є готовність і прийняття ініціативи у розв'язанні проблем як за готовим алгоритмом, так і за частково невизначених умов. Відповідно, одним з основних завдань сучасних вищих навчальних закладів є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів, формування прагнення до активного опанування нової інформації, пошуків нестандартних алгоритмів рішення завдань теорії і практики. Останнє – здобуток чисельних різнорівневих за складністю операцій в процесі виконання самостійної навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності.

Ефективність виконання студентами вказаної роботи залежить від успішності оволодіння ними у навчальному процесі професійними знаннями та вміннями. Сьогодні професійне навчання є складним за формами та змістом і підвищує вимоги до особистості студента. Сучасними дослідниками виділені труднощі в процесі виконання науково-дослідної роботи студентами вищих навчальних закладів, серед яких: відсутність спеціальних організаційно-навчальних навичок (користування першоджерелами, бібліотечними фондами, інтернет-ресурсами тощо); проблема недостатньої сформованої системи професійних знань, вмінь та навичок; соціально-демографічні особливості (походження, соціальне становище, статеві і вікові особливості); психологічні проблеми.

Для вирішення визначених проблем доцільними формами роботи у вищих навчальних закладах є просвітницька, консультаційна, тренінгова робота, діагностика психологічних особливостей студентів. Підготовка до майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей повинна обов'язково містити систему науково-дослідних завдань, розв'язання яких виконує значимі функції становленні майбутнього фахівця: вироблення вмінь аналізу ситуації, представлення різних варіантів її вирішення, прогнозування наслідків. Виконання студентом дослідних завдань різного рівня складності позначається на показниках росту професійної самооцінки

майбутнього фахівця. Вирішення вказаних проблем полягає у розробці викладачами вищих навчальних закладів системи науково-дослідних завдань різнорівневої складності, оскільки основним завданням вищої школи є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів, формування у них прагнення до активного опанування професії.

До важливих якостей студентів вищих навчальних закладів, що сприяють опануванню професії за умови розвитку саме в ході виконання науково-дослідної роботи, дослідниками виділені наступні: організованість (здатність мобілізації пізнавальної активності під час вирішення проблемної ситуації); дисциплінованість (здатність здійснювати трудові зобов'язання); цілеспрямованість та логічність побудови алгоритму діяльності; критичність мислення (виявляється у відсутності гностичних стереотипів, побудові власних – нових алгоритмів рішення проблемної задачі) [257]. Треба відмітити недостатню кількість досліджень, в яких висвітлюються педагогічні умови формування критичного мислення у студентів вищих навчальних закладів. Ця інтелектуальна здібність знаходить відображення у критичному аналізі, інтерпретації та з'ясуванні отриманої інформації, спроможності оцінювати судження та формувати об'єктивні висновки. Студенти з розвиненим критичним мисленням прагнуть самостійно розв'язати будь-яку навчальну проблему; відстоюють власну точку зору. Студенти з нерозвиненими навичками критичного мислення приймають інформацію як факт, без самостійного аналізу. У цих студентів пригнічується прагнення інтелектуального пошуку, активності у висуненні власних пропозицій та ідей. Відсутність ініціативності не дає змоги придбати індивідуальний професійний досвід, активізувати і застосовувати на практиці здобуті знання, стимулює студента орієнтуватися на готові зразки виконання завдань.

Педагогічні умови, які сприяють формуванню критичного мислення, повинні стимулювати прагнення людини вирішувати завдання проблемного рівня, будувати власні алгоритми рішення, прогнозувати наслідки. В цьому контексті, сучасною педагогічною практикою широко пропонуються такі методи навчання, що стимулюють критичність мислення, а саме: прес-конференції, «мозковий штурм», тренінги, ігрові методи та ін.

Використання завдань «проблемного рівня» для самостійної роботи студентів та впровадження їх на практиці сприяє інтелектуальному зростанню студентів. Також активізується перехід від теоретично-професійного рівня мислення теоретика-початківця до рефлексивно-професійного мислення потенційного фахівця-практика. Під час розробки завдань для навчально-дослідної роботи студентів викладач вищої школи повинен враховувати

попередню підготовку студентів у вигляді сформованих у них необхідних знань, вмінь та навичок, індивідуально-психологічні особливості студентів.

Організація, планування й контроль навчально-дослідної роботи студентів – важливі завдання удосконалення навчально-виховного процесу. Діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів повинна базуватися на основі індивідуально-орієнтованого підходу та передбачати оптимальне співвідношення годин аудиторної та позааудиторної роботи студентів, раціональний відбір навчального матеріалу з урахуванням його обсягу, створення позитивного емоційного середовища, поєднання групової та індивідуальної форм роботи, надання консультативної допомоги студентам з урахуванням їх індивідуальних особливостей і рівня складності завдання.

Робота студентів над виконанням індивідуально-дослідних завдань з дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі, є частиною науково-дослідної роботи. Цей вид завдання є варіативною складовою виконання самостійної роботи студента і під час проходження практики. В ході роботи над індивідуально-дослідним завданням студент активізує систему професійних знання, вмінь і навичок, демонструє обізнаність з останніх досягнень сучасної наукової думки, презентує самостійно розроблені на основі відбору, групування та узагальнення інформації варіанти вирішення запропонованих завдань, вчиться знаходити рішення проблем, що вивчаються, аналізувати дискусійні питання, різні наукові підходи до проблем, визначає ступінь достовірності інформації, що міститься в науковій літературі, її доказовість. Виконання індивідуально-дослідного завдання може бути включено як складова самостійної роботи на будь-якому етапі навчання майбутнього педагога. Представлення результатів може бути у формі виступу на науковій конференції, публікації у науковому виданні тощо. Результати цього виду роботи можуть використовуватися як складова подальшої наукової роботи при написанні курсових або кваліфікаційних робіт [234].

Індивідуально-дослідне завдання поєднує навчальну та науково-дослідну роботу. Метою виконання цього виду роботи є поглиблення професійної компетентності студентів у сфері певної професійної діяльності через набуття практичних навичок організації та виконання наукової роботи. Основними завданнями виконання індивідуально-дослідної роботи є наступні: розвиток умінь знаходити вирішення визначеної проблеми, навичок практичного застосування теоретичних знань; формування способів відбору, групування та узагальнення інформації; формування умінь самостійно проводити наукове дослідження, аналізувати і узагальнювати отримані теоретичні та практичні результати; ознайомлення з методами та методикою проведення наукового

дослідження; формування навичок виконання науково-дослідницької діяльності; набуття досвіду проведення наукового дослідження [234].

Самостійна робота є однією з ефективних і перспективних форм удосконалення підготовки майбутніх педагогів в сучасних умовах вищих навчальних закладів. Сучасними дослідниками виділено недоліки системи професійної підготовки майбутніх вчителів, а саме: надання самостійності студентів другорядної ролі в організації навчально-виховного процесу; недостатня реалізація наступності аудиторних та позааудиторних форм навчання; несистематичність організації самостійної роботи студентів; ігнорування окремих видів самостійної роботи студентів тощо [234].

Сформованість комунікативних знань та навичок, – комунікативна компетентність – є складовою професіоналізму сучасного фахівця. Дана складова професійної культури набувається спеціально організованою працею особистості майбутнього вчителя над собою. Для вирішення подібних проблем необхідним є введення тренінгових програм у навчальний процес вищих навчальних закладів, метою яких є формування комунікативних і організаторських якостей на основі розвитку відповідних здібностей, подолання бар'єрів у процесі спілкування. Тренінгова програма є формою освітньо-розвивальної діяльності, мета якої – набуття нових необхідних у діяльності та особистісному розвитку якостей [234].

У вищому навчальному закладі необхідно створювати реальні можливості щодо глибокої спеціалізації та професіоналізації. За рахунок розподілу системи завдань можливо увести різну підготовку фахівців за основними видами діяльності: управлінської, технологічної, дослідницької, наукової тощо. Самостійна діяльність студентів – це єдиний процес, який складається з багатьох елементів. Завданням організації самостійної роботи студентів є збалансування всіх елементів самостійної роботи та забезпечення ефективного входження студента у професійне середовище.

Практичне застосування студентами педагогічних спеціальностей в ході виконання професійної діяльності знань з психологічних дисциплін є на сьогодні досить важливою проблемою. Відсутність зв'язку між теорією та практикою впливає не лише на погіршення особистісної мотивації, але й на професійну діяльність майбутнього вчителя, що може виражатися в погіршенні ефективності педагогічних взаємовідносин з учнями, складності спілкування з колегами та батьками тощо.

Практика виконання студентами першого курсу фізико-математичного факультету самостійних навчально-дослідницьких і науково-дослідних завдань, їх розробка, наступний аналіз та представлення висновків для загального обговорення в ході роботи на практичних заняттях з курсу «Психологія» дає

підстави для наступних висновків. В ході цієї роботи відбувається оволодіння студентами практики дослідної діяльності; застосування теоретичних знань сприяє появі рефлексивного мислення в галузі педагогічної діяльності; розширюється діапазон знань в галузі практичної психології; відбувається формування комунікативних та організаційних якостей; виробляються стратегії подолання комунікативних бар'єрів. Теоретичні знання, здобуті майбутніми вчителями у вищому навчальному закладі, спрямовують педагогічну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від постійного осмислення, аналізу та узагальнення власного педагогічного досвіду [234].

Виконання студентами курсової роботи є таким видом діяльності, який поєднує навчальну і науково-дослідну роботу та передбачає самостійну діяльність студента над темою дослідження. Метою виконання курсової роботи є поглиблення наукової компетентності студентів у певній сфері професійної діяльності через набуття практичних навичок організації та виконання наукової роботи. Як форма самостійної науково-дослідної роботи студентів виконання курсової роботи спрямовано на поглиблення знань за окремими темами, розвиток активного, творчого, критичного мислення, формування вмінь та навичок дослідження, розвиток інтересу до сучасних проблем професійної діяльності [234].

На сьогодні ефективною формою роботи в межах вищого навчального закладу є організація та проведення студентської науково-практичної конференції з метою представлення результатів навчально-дослідної роботи студентів з певних навчальних дисциплін. Студентська науково-практична конференція є стимулом розвитку ефективності навчання в ході вирішення студентами різного рівня завдань, їх обговорення в інтерактивному діалоговому режимі. Подібна форма роботи дозволяє вирішувати такі завдання, як розвиток і підтримка на високому рівні інформаційно-мотиваційних впливів на активність студентів, підвищення якості навчання, виділення шляхів технологізації процесу навчання, активізація механізмів внутрішнього розвитку і самовдосконалення суб'єктів навчання, формування та розвиток творчого мислення, формування навичок і вмінь самостійного навчання, розвиток науково-пошукової активності, формування навичок та вмінь науково-дослідної діяльності. Вказана робота спрямована на розвиток комунікативних та організаційних якостей студентів, формування навичок ораторського мистецтва тощо.

Навчальна педагогічна практика є важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів і стає провідним фактором професійного саморозвитку, формування в умовах освітнього процесу індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності [135, с. 61]. В ході

проходження студентами педагогічної практики відбувається формування навичок професійної діяльності, оскільки її головна мета і зміст полягають в: опануванні студентами сучасних методів і форм організації роботи вчителя-предметника, класного керівника, куратора, формуванні педагогічних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, прийняття самостійних рішень, творчого використання своїх знань у педагогічній діяльності.

Формування професійної культури майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін є складним та тривалим процесом, що залежить від особливостей вироблення професійних якостей майбутнього фахівця. Ефективність методів, засобів, форм навчання, набуття та закріплення спеціальних знань, вмінь і навичок перевіряється під час входження у професійну діяльність. Аналіз психолого-педагогічних складових формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін дає підстави для наступних висновків.

Найбільш ефективними для опанування майбутнім вчителем системи професійних знань, вмінь та навичок є різні форми самостійної роботи: реферативні форми дослідження проблеми, проекти, науково-дослідні види роботи (індивідуально-дослідні завдання з певних дисциплін, курсові роботи тощо), презентації теоретико-експериментальних надбань студентів на науково-практичних конференціях. Вирішення студентом в процесі навчання науково-дослідних завдань під час вивчення відповідних фаху дисциплін, розв'язання задач в ході проходження педагогічної практики сприяє активному формуванню професійних якостей особистості. Формування професійної культури майбутнього вчителя передбачає сформованість мотивації до опанування обраної професії шляхом цілеспрямованого набуття системи знань, навичок і вмінь з фаху. Викладання лекційних курсів і проведення практичних занять з використанням проблемного методу, тренінгових форм роботи сприяє професійному та особистісному зростанню майбутнього фахівця. Самостійна робота є однією з ефективних форм удосконалення підготовки майбутніх педагогів, яка створює креативні умови, надаючи можливість студентам визначати траєкторію оволодіння професією.

## **2.10. Генеза теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту**

Історико-педагогічний аналіз теорії формування професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту відіграє суттєву роль у побудові перспективної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців даного профілю, заснованої на реалізації їх ціннісного потенціалу в інтересах

розвитку людини і суспільства. Вивчення особливостей становлення і розвитку теорії формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту дозволяє розкрити явище історичної спадкоємності, сприяє глибокому розумінню процесів, які відбуваються у цій сфері. Це особливо актуально щодо підготовки фахівців у XXI столітті – доби інтелектуальної й інформаційної цивілізації, коли особливого значення набуває така вимога до якостей фахівця фізичного виховання та спорту, як його орієнтація на нові загальнолюдські цінності й смисли, що відповідають сучасним парадигмальним змінам в освіті.

Вивченням питань формування професійно-педагогічної культури педагога займалися такі вчені як А. М. Алексюк, С. Я. Батишев, В. М. Гриньова, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, А. А. Реан, О. П. Рудницька, С. О. Сисоєва, А. І. Щербаков та ін. Окремі аспекти формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту знайшли своє висвітлення у роботах О. Ю. Аджило, Е. С. Вільчковського, А. І. Орехова, А. В. Сватьєва, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шияна та ін. Питання теорії формування фізичної і спортивної культури (як складової загальної культури) фахівця висвітлено в роботах В. К. Бальсевича, М. М. Візітея, М. Я. Віленського, Г. О. Дьюперона, Т. Ю. Круцевич, Л. І. Лубишевої, Л. П. Матвеева, Ю. М. Ніколаєва та ін. Використання національних культурних традицій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту представлено у роботах Є. Н. Приступи, А. В. Цьося та ін.

Аналіз окремих публікацій з проблеми дослідження свідчить, що в них, як правило, розглядаються питання виникнення та розвитку ідей фізичного виховання у певні історичні періоди [93], [94], або на певних окремих територіях [56], що, очевидно, пов'язано з осмисленням різних аспектів означеної проблеми. Однак в міру нагромадження окремих відмінностей в історії становлення і розвитку теорії фізичної культури та спорту як основи теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця все більшого значення набуває цілісне осмислення теоретичних положень та їх представлення у вигляді узагальнених матеріалів. На жаль, цією проблемою практично не займалися провідні педагоги, культурологи, фахівці з фізичного виховання та спорту, не дивлячись на те, що в усі часи історичні знання були надійним фундаментом подальших теоретичних пошуків і необхідною умовою формування освіченої людини.

Мета дослідження – висвітлити генезу теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, ґрунтуючись на вітчизняному та зарубіжному досвіді.



Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження свідчить, що професійно-педагогічна культура майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту (ФВ та С) як соціально-педагогічне явище виникає разом з усвідомленням суспільної природи виховання, як розуміння необхідності пошуку ефективних способів передавання досвіду від одного покоління до іншого. Разом з визначенням соціальної цінності праці фахівця, професійно-педагогічна культура функціонує як якісна, професійна характеристика його діяльності, виступає об'єктивним показником його уміння й професіоналізму, схильності до педагогічної діяльності [121, с. 19].

Історико-педагогічний аналіз проблеми формування професійно-педагогічної культури як особистісного феномену в умовах освітньої практики засвідчив, що вже в епоху *Античності* на перший план висувалась вимога виховання людини, здатної до пошуку істини, котра вміє «вчитися великорозумності» [91, с. 15]. Історичні матеріали свідчать про те, що життєвий устрій, який сформувався в родоплемінному суспільстві, базувався на полюванні, рибальстві та збиранні. Отже, така діяльність людей спиралася перш за все на їх фізичні дані та певну соціальну організацію [91, с.18]. Тому конкурентні взаєностосунки між стародавніми людьми тільки і могли сформуватися на ґрунті тілесної сутності людини в межах її практичних інтересів. Суперництво між людьми в цей період могло проявлятися в явній, відкритій формі із задоволення біологічно зумовлених потреб (суперництво за їжу, за місце біля вогнища і т.п.), а також у неявній формі – на базі задоволення біопсихосоціальних потреб (суперництво за вищий соціальний статус, що виражалось в прагненні бути більш успішним рибалкою. мисливцем тощо). Внутрішньогрупові конкурентні взаєностосунки приводили до поступової зміни й ускладнення соціальної організації стародавніх людей. Освоєння стародавніми людьми прогресивних навичок полювання, рибальства, виготовлення знарядь праці відбувалося завдяки наслідуванню й імітації використовуваних фізичних дій і прийомів [305, с. 19]. Таким чином, в арсеналі стародавньої людини з'явилися в певному значенні абстрактні фізичні дії, які не мали утилітарної спрямованості, тобто вони не були безпосередньо життєво важливими для стародавніх людей. Подальша еволюція таких абстрактно-практичних дій привела до появи ритуальних танців. Вони, як свідчить історія, супроводжували початок полювання, рибного лову, а також їх успішне завершення. На цьому етапі виникла примітивна, ритуальна фізична культура як первісний спосіб соціальної комунікації [91, с. 22]. Її значення для стародавнього співтовариства виявилось надзвичайно високим, оскільки вона свідчила про те, що людина виділилася з тваринного світу, тобто вона стала в певному сенсі «людиною культурною». Отже, ритуальна фізична культура –

найперший базовий вид загальнолюдської культури [305, с. 24]. Ця культура формувала людину і, що важливо для досліджуваної нами проблеми, привела до появи язичницької релігії як своєрідної форми людської свідомості. Включення абстрактних, тобто таких, що не мають прямої практичної користі, фізичних дій і прийомів до релігійних ритуалів означало суспільне визнання їх значущості. Тим самим був визначений один із векторів історичної еволюції ритуальної фізичної культури – релігійний.

Як свідчать історичні матеріали, основна стратегія розвитку родоплемінного суспільства була пов'язана зі зміною економічного устрою, спричиненою розвитком скотарства та землеробства, освоєнням металу. Це привело до поступового нівелювання необхідності у відповідних ритуалах, які супроводжували процес полювання та рибальства (аж до повної його втрати). Проте на основі їх видовищної функції сформувалися нові види ритуалів у вигляді народних обрядів і звичаїв, які супроводжували всі найважливіші події в житті людини (народження, різного роду посвяти та ін.) і які містили різноманітні ігри, змагання та розваги. Цей висновок підтверджується матеріалами досліджень археологів, а також етнографів, які вивчали племена та народності, що знаходилися на мисливсько-збиральній стадії розвитку [91, с. 26; 305, с. 21]. Отже, зміна життєвого устрою стародавніх народностей привела до появи нового видовищного напрямку в історичному розвитку ритуальної фізичної культури. При цьому суспільна значущість фізичних вправ і дій, що входили до звичаїв та обрядів, яка визначала їх історичну еволюцію, ґрунтувалася на їх видовищності.

Історичний розвиток людського суспільства можна уявити як процес послідовної зміни його культури, оскільки культура в широкому значенні містить сукупність як матеріальних, так і духовних цінностей, які напрацювало людство на певній стадії свого розвитку [94, с. 101]. Це означає, що вже в первісному ладі виникає потреба в передачі та закріпленні життєво важливих для стародавніх людей навичок полювання, рибальства, виготовлення знарядь праці, а також тих фізичних вправ і дій, які використовувалися при проведенні ритуалів. Ці задачі вирішувалися в процесі виховання та навчання дітей і молоді. На думку більшості дослідників, фізичне виховання як педагогічний процес, пов'язаний з передачею людського досвіду, виник саме як засіб підготовки до практичної (утилітарної) діяльності [91, с. 32; 305, с. 28]. Зрозуміло, що в процесі виховання освоювалися дії та прийоми, пов'язані з утилітарною діяльністю людей, а також елементи ритуальної фізичної культури. Тим самим визначився третій напрямок в еволюції примітивної фізичної культури – виховний. Він характеризується тим, що суспільна

значущість фізичних вправ і дій залежала від того, чи включалися вони в систему виховання, чи ні.

Як показують історичні матеріали [91, с. 34; 305, с. 41] всі три основні напрямки еволюції ритуальної фізичної культури (релігійний, видовищний і виховний) отримали специфічні особливості розвитку у період рабовласницького ладу. Активне ведення війн у цей період визначило основну форму та зміст виховного напрямку в розвитку фізичної культури. Системи виховання дітей і молоді, які сформувалися в Стародавній Греції і в Стародавньому Римі (як найбільш показові з існуючих у той час), незважаючи на наявні відмінності в організації, орієнтувалися передусім на підготовку фізично сильних, загартованих воїнів, оскільки від їх фізичної підготовленості багато в чому залежав успіх в бою. Це спричинило найважливішу тенденцію в розвитку цього напрямку, що зумовила появу та включення до процесу виховання молоді змагань на основі фізичних вправ, які використовувалися в ході бойових дій. Таким чином, виховний напрям у розвитку фізичної культури в період рабовласницького ладу набув військово-фізичної спрямованості, яка збереглася й на наступних етапах суспільного розвитку [305, с. 65].

У період рабовласницького ладу специфічної форми набуває релігійний напрям у розвитку фізичної культури. Найяскравіше він виявився в культурі Стародавньої Греції. Релігійні переконання давніх греків ґрунтувалися на уявленнях про те, що боги (передусім Зевс, а також Пасейдон, Аполлон, Афіна та ін.) прихильні до фізично досконалих людей, яким і забезпечують протекцію. Серед різноманітних релігійних святкувань та території Стародавньої Греції найбільш історичну значущість набули загальногрецькі, що проводилися на честь бога Зевса кожні чотири роки. Важливою частиною таких релігійних обрядів були «спортивні» ігри та змагання, які завдяки історикам Нового часу стали називатися «олімпійські ігри». Отже, можна сказати, що виникнення стародавніх олімпійських ігор було зумовлене проведенням головних загальногрецьких релігійних святкувань на честь богів. Це була історично специфічна головна соціальна потреба, яка на багато років визначила їх суспільну значущість і сприяла їх систематичному відтворенню.

У період *рабовласницького ладу* подальшого розвитку набуває видовищний напрям у фізичній культурі, пов'язаний із народними обрядами, звичаями та видовищними змаганнями. Такі змагання вільних громадян проводилися як у Стародавній Греції, так і в Римській державі [91, с. 34]. Наслідком високої соціальної значущості таких змагань стало те, що до них почали спеціально готуватися, тобто серед атлетів з'явилися професіонали. Разом із ними в Стародавньому Римі сформувалася специфічна форма змагальної діяльності – гладіаторські бої [305, с. 43]. Їх виникнення пов'язано з

тим, що у період розквіту Римської держави сформувався широкий прошарок споживачів видовищ – це римські громадяни, які були звільнені від військових обов'язків і фізичної праці, оскільки в цей період була створена професійна армія, а фізична праця стала в основному долею рабів. Ці люди (раби) не мали ніяких прав і знаходилися в повній владі рабовласників, які могли створювати видовища у вигляді різноманітних боїв з дикими звірами й між людьми. Окрім цього гладіаторські бої органічно вписувалися в державно-релігійну систему суспільних відносин, які склалися в період рабовласницького ладу. Тому з розповсюдженням християнської релігії, яка забороняла такого роду видовища, вони поступово припинилися, а їх повна заборона відноситься до 404 року нашої ери.

Зауважимо, що особливості розвитку фізичної культури в період рабовласницького ладу не вичерпувалися тільки вищезначеними формами (змагання громадян, олімпійські ігри, гладіаторські бої, система фізичного виховання на основі військового протиборства тощо). Ці різновиди фізичної культури містили весь спектр складних і суперечливих стосунків між людьми, що склалися в період рабовласницького ладу. Вони формували духовні цінності фізичної культури, які мали важливе значення для подальшого розвитку всього суспільства. З одного боку, це були високі ідеали олімпійських змагань, що базувалися на прагненні людини до фізичної досконалості. З другого – це антигуманні та антилюдські відносини, засновані на низьких пристрастях і «тваринній» сутності людини [305, с. 47], що склалися навколо гладіаторських боїв.

*Середні віки* – це історичний проміжок від розпаду Римської імперії до епохи Відродження. У цей період відбувається становлення християнства як загальноєвропейської релігії, завершується процес формування європейських держав, інтенсивно розвиваються феодалні відносини.

У середні століття виховний напрям у розвитку фізичної культури (як і при рабовласницькому устрої) зберігав військово-фізичну сутність [91, с. 82]. Суспільна потреба саме в такій формі виховання була зумовлена, з одного боку, війнами між дрібними роздробленими князівствами, які виникли на території Європи після розпаду Римської імперії, а з другого – міжусобними війнами між самими феодалами, що сформувало потребу у військово-фізичній підготовці осіб привілейованого прошарку. Це привело до виникнення рицарської системи виховання, яка зберігала своє значення приблизно до XIV століття.

Фізична культура в Україні часів Київської Русі розвивалася за Європейською моделлю [94, с. 32]. Так, на початку IX століття в Київській Русі зароджується професійна військова організація «Дружина князя», в якій військово-фізична підготовка була доволі спеціалізованою, враховувала рід

війська, його цільове призначення. Вбираючи все краще від сусідів (Європи), фізична культура Київської Русі за своїм соціальним значенням та спрямованістю ґрунтувалась на звичаях і традиціях свого народу, що і зумовило її прогресивність [94, с. 34].

У період Середньовіччя з появою християнства розвиток релігійного напрямку в фізичній культурі на території Європейського континенту практично повністю припинився, оскільки християнська релігія не схвалювала ігор і розваг, заснованих на протиборстві. Проте ця тенденція в історичному розвитку фізичної культури не зникла. Найяскравіше вона виявилася у східній релігії – буддизмі, яка дала сучасному спорту цілу групу східних одноборств [91, с. 85]. Буддизм, на відміну від християнства, базується на прагненні людини до самовдосконалення тіла й духу, він стверджує самоспоглядання та самовиховання з метою пізнання істини. Тому спеціальні фізичні вправи як один з елементів релігійних ритуалів стають невід’ємною частиною виховання буддистських ченців [94, с. 34]. Одним із чудових досягнень цього напрямку вважається створення в Стародавній Індії унікальної релігійно-філософської системи, фізичного та духовного розвитку – йоги. Йога вплинула на подальший розвиток всієї культури Сходу. Дихальні вправи йоги частково в первісному вигляді, частково трансформовані китайською системою цигун увійшли складовою частиною до більшості східних шкіл бойових мистецтв [91, с. 86]. Релігійний напрям у фізичній культурі розвивається надалі в Китаї. Розповсюдження буддизму на територію Китаю привело до формування китайської системи фізичного виховання та бойової підготовки – ушу, генеральною функцією якої завжди була адаптаційна – визначення конкретного індивіда в контексті соціуму і культури за допомогою певного набору методик, основною метою яких було виховання певного типу особистості, що відповідає ціннісним орієнтаціям тієї чи іншої школи ушу і всього соціуму.

У період феодального устрою увиразнюються дві тенденції в розвитку видовищного напрямку фізичної культури. Подальшого розвитку набула змагально-ігрова тенденція, яка базувалася на реалізації соціальної потреби у видовищі, заснованому на протиборстві вільних людей. Специфіка подібних видовищ полягала в тому, що такі змагання не були приурочені до якихось народних свят, або пов’язані з релігійними мотивами (олімпійські змагання), не започатковувалися через примус (змагання гладіаторів), не були зумовлені виховним процесом. Це були змагання задля самих змагань, які приносили задоволення їх учасникам і глядачам. Їх специфіка полягала в тому, що конкретна форма змагань залежала від соціальних і побутових умов, які сформувалися на певному історичному етапі та в конкретному місці. Це породжувало, як свідчать історичні матеріали, різноманіття їх форм

проведення [91, с. 101; 305, с. 96]. Такі змагання були процесом задоволення індивідуальних потреб людей у змагальній діяльності, заснованій на їх тілесній сутності. Отже, вже в часи Середньовіччя створюються передумови для формування механізму саморозвитку суспільного явища, заснованого на змагальній діяльності людей на основі їх тілесної сутності, тобто спорту.

Інша тенденція, яка проявилася в епоху Середньовіччя у процесі історичної еволюції видовищного напрямку, була спричинена подальшим розвитком культурно-побутової тенденції, яка виникла як результат використання людьми різноманітних фізичних вправ у циркових виставах, у народних обрядах, звичаях, іграх і розвагах, що проходили в містах і сільських місцевостях. На цю тенденцію треба звернути увагу, адже вона зумовила новий напрям у використанні засобів фізичної культури, який яскраво виразняється в наш час і пов'язаний із використанням людьми фізичних вправ для підтримки власного здоров'я та задля задоволення.

Приблизно з XVI століття почалася поступова лібералізація церковного життя, що позитивно позначилося на всіх сферах розвитку суспільства. У цей період вже в самому християнстві з'явилася низка суспільних рухів (наприклад, «Орден Єзуїтів»), у межах яких заохочувався розвиток фізичного виховання [91, с. 121]. Зменшення впливу релігії на суспільне життя сприяло розквіту всіх напрямів розвитку культури суспільства, що започаткувало епоху *Відродження*. У цей період інтенсивно розвивається промисловість, торгівля, мореплавство, природознавство, виникають нові філософсько-матеріалістичні теорії (Т. Мор (1478-1535), Т. Кампанелла (1568-1639) та інші), що заклали основи гуманістичної теорії виховання, заґрунтованої на прагненні людини до гармонійного й усебічного розвитку. Для епохи Відродження були характерні тенденції, спрямовані на підвищення статусу освіченої людини, здатної до самостійного мислення, критичних суджень, дослідницьких пошуків, самоосвіти, самопізнання. У суспільстві поступово почало формуватися розуміння того, що фізичні вправи можна використовувати не тільки для військово-прикладної підготовки людей, а й для їх оздоровлення. Поява саме такої соціально значущої потреби створила умови для формування педагогічної системи фізичної культури, тобто системи, інтегральною функцією якої є забезпечення як індивідуального, так і громадського здоров'я [305, с. 104].

Новий час (його початок відноситься до середини XVIII століття) у розвитку людського суспільства характеризувався прогресом в економіці, техніці, стрімким розвитком науки і культури. Невипадково, що перший період Нового часу увійшов в історію як епоха *Просвітництва*. Ця епоха у вигляді буржуазних революцій хвилею прокотилася по Європі й заклала основи для інтенсивного розвитку всі форм соціальних відносин. На початку епохи

Просвітництва виховний напрям у розвитку фізичної культури мав військово-прикладний характер. Ця тенденція зберігалася аж до наполеонівських війн, після яких у всіх великих країнах Європи почали формувати національні системи фізичного виховання, а XIX століття стало початком професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на державному рівні.

Становлення та розвиток професійної освіти фахівців фізичного виховання та спорту, виникнення у 1894 році Олімпійських ігор Сучасності (за прикладом Старогрецьких олімпіад) викликало необхідність вивчення теоретичних питань фізкультурно-спортивної освіти взагалі та теорії фізичної культури (а значить і формування професійно-педагогічної культури фахівця) зокрема.

Як свідчать історичні матеріали [305, с. 101] перші заклади професійної підготовки викладачів фізичного виховання мали гімнастичну спрямованість і орієнтувалися на підготовку сильних, тренованих молодих людей, здатних досягти успіхів в житті, а також забезпечували їм необхідний рівень здоров'я та військово-фізичної підготовки. Така спрямованість фізичного виховання зберігалася в національних системах освіти до Другої світової війни [91, с. 131]. Вивчення прогресивного досвіду та тривалі наукові суперечки у зазначений період, за даними Т.Г. Дибі, призвела до появи вітчизняних авторських розробок, наприклад, «Системи фізичної освіти» П. Лесгафта (1894), «Системи гімнастичних вправ для цивільних навчальних закладів» О.Д. Бутовського (1891), «Української системи тіловиховання» І.М. Боберського (1891), «Природної системи фізичних вправ. Російської системи гімнастики» О. К. Анохіна (1910) [93, с. 109]. Особливу увагу звернено на систему фізкультурної освіти, викладену П. Лесгафтом у праці «Керівництво з фізичної освіти дітей шкільного віку» (1888-1901), де запропоновано принцип наукової обґрунтованості фізичної освіти на базі використання методів дослідження – педагогічних, медико-біологічних, психологічних: розроблено принцип професійної підготовки фахівців з фізичної освіти, що по суті є вищою спеціальною освітою; обґрунтовано віковий підхід у фізичній освіті; представлено класифікацію фізичних вправ; встановлено взаємозв'язок фізичної освіти з розумовим і естетичним вихованням; показана освітня роль рухових дій у трудовій, військовій сфері та повсякденному житті людини; зроблено значний внесок у практику фізкультурної освіти жінок.

За даними О. М. Вацеби, Іван Миколайович Боберський (1873-1947) був першим українським педагогом, який організував курси підготовки кваліфікованих вчителів руханки, які залучали широкі кола громадськості в містах і селах до фізичної культури, працювали над популяризацією Сокільського руху. І. М. Боберський розробив спортивну термінологію,

організував жіночі спортивно-гімнастичні товариства, його називали «батьком українського тіловиховання» [56, с. 134]. Започатковані принципи Сокільської системи виховання досі є незмінними у сучасній системі фізичного виховання [94, с. 37]: принцип всебічного розвитку особистості, принцип патріотичного виховання, принцип оздоровчої спрямованості.

Зауважимо, що період кінця XIX – початку XX ст. є важливим етапом становлення системи професійної підготовки кадрів в Україні. За даними Л.П. Сущенко, особливостями даного періоду становлення і розвитку системи професійної підготовки фахівців ФВ та С в Україні у першій половині XX століття є: превалювання курсової системи професійної підготовки фахівців ФВ та С; здійснення професійної підготовки вчителів та інструкторів ФВ, викладачів гімнастики для військових підрозділів, інструкторів спорту; у навчальних планах надання переваги загальноосвітній підготовці, вивчення медико-біологічних, спеціально-практичних дисциплін [282, с. 37]. Ці підходи до теорії формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців ФВ та С є відображенням тих соціально-економічних умов й культурних традицій суспільства, які сформувалися і розвивалися на теренах бувшого Радянського Союзу, де військово-прикладна спрямованість фізичного виховання закладалася в загальносоюзних програмах на підготовку молоді до праці та оборони, складання комплексу «Готовий до праці й оборони СРСР».

Зауважимо, що поняття «професійно-педагогічна культура» як наукова категорія до 60-х років XX століття спеціально не розглядається. Значний внесок у розробку проблеми педагогічної культури здійснив В. О. Сухомлинський, пов'язуючи її передусім з особистістю та використовуючи педагогічну спадщину видатних педагогів Я. Каменського, І. Песталоцці, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка та ін. «світочей педагогічної культури». Особливу увагу В.О. Сухомлинський приділяв технологічному компоненту педагогічної культури, який виявляється передусім в умінні бути суб'єктом своєї професійної діяльності, що створює умови для реалізації творчих можливостей педагога. Поряд з педагогічною культурою В. О. Сухомлинський ввів поняття «педагогічне безкультур'є», розуміючи під цим нездатність педагога, невміння знайти доцільне, психологічно обґрунтоване рішення.

Друга половина XX ст. відзначається систематизацією та узагальненням знань щодо методології та теорії фізичної культури і спорту, пошуком організаційно-практичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців ФВ та С у вищій школі. Починаючи з 60-х років, теоретичні дослідження проблеми формування і розвитку фізичної культури проводилися з ряду напрямів: фізичне виховання як суспільне явище (Е. С. Вільчковський, 1961;



Н. І. Пономарьов, 1960 та ін.); визначення взаємозв'язку загальної, фізичної і спортивної культури (В. М. Видрін, 1986; Т. Ю. Круцевич, 1986; Ю. М. Ніколаєв, 1974 та ін.); визначення об'єкта і предмета дослідження даного виду культури (В. Г. Столяров, 1985; Ю. Ф. Курамшин, 2006; В. О. Сутула, 2014 та ін.).

Аналіз робіт цих і інших авторів дозволяє зробити висновок про те, що продуктивним для обґрунтування теоретико-методологічних основ формування професійно-педагогічної культури в умовах модернізації сучасної спеціальної фізкультурної освіти є інтегративний, а не збиральний аспект знань. Ю.М. Ніколаєв для визначення предмету дослідження вважає необхідним виділення ціннісно-інтегрованої системної основи, яка дозволила би усвідомити всю сукупність її основних компонентів, найбільш важливих властивостей і зв'язків, закономірностей її функціонування і розвитку [196, с. 95].

Уявляється продуктивною ідея В.К. Бальсевича про необхідність дослідження феноменів фізичної і спортивної культури з позицій філософського рівня знання, у зв'язку даних видів культури з загальною культурою у процесі виховання людини, розкриття взаємозв'язку біологічного і соціального компонентів у життєдіяльності людини [26, с. 21]. Методологічні рівні знань при дослідженні феномену фізичної культури і теоретичних основ її формування дозволяють, на думку Ю.М. Ніколаєва, логічно структурувати наявні теорії з даної проблеми, показати, що вони мають у більшій ступені філософсько-культурологічно-педагогічний характер [196, с. 99]. Ми в значній мірі поділяємо дану позицію, необхідну для розкриття феномену професійно-педагогічної культури фахівця ФВ та С на основі культурологічного підходу з залученням даних природничих і гуманітарних наук при опорі на педагогічну науку.

Дослідження феномену фізичної (спортивної) культури з філософсько-культурологічного підходу інтенсивно здійснювалося до середини 90-х років минулого століття і викликало до життя ряд продуктивних теорій, які в значній мірі допомагають вирішувати проблему теорії формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців ФВ та С в умовах модернізації освітнього процесу у вищій школі. Важливими в аспекті проблеми дослідження нам уявляються наступні:

– формування фізичної (спортивної) культури особистості (В. К. Бальсевич, 1988; М. Я. Віленський, 1988; Т. Ю. Круцевич, 1992; Л.І. Лубишева, 1998; Voinar, 1999 та ін.);

– біологічні й соціальні, тілесні й духовні аспекти в сфері фізичної культури та спорту (М. М. Візитей, 1985; Н. І. Пономарьов, 1988; Т. Т. Ротерс, 2011; В. Grut, 1998 та ін.);

– ціннісний аспект фізичної (спортивної) культури (В. К. Бальсевич, 1996; В. М. Видрін, 1979; Т. Ю. Круцевич, 1999; Л. І. Лубишева, 1997 та ін.).

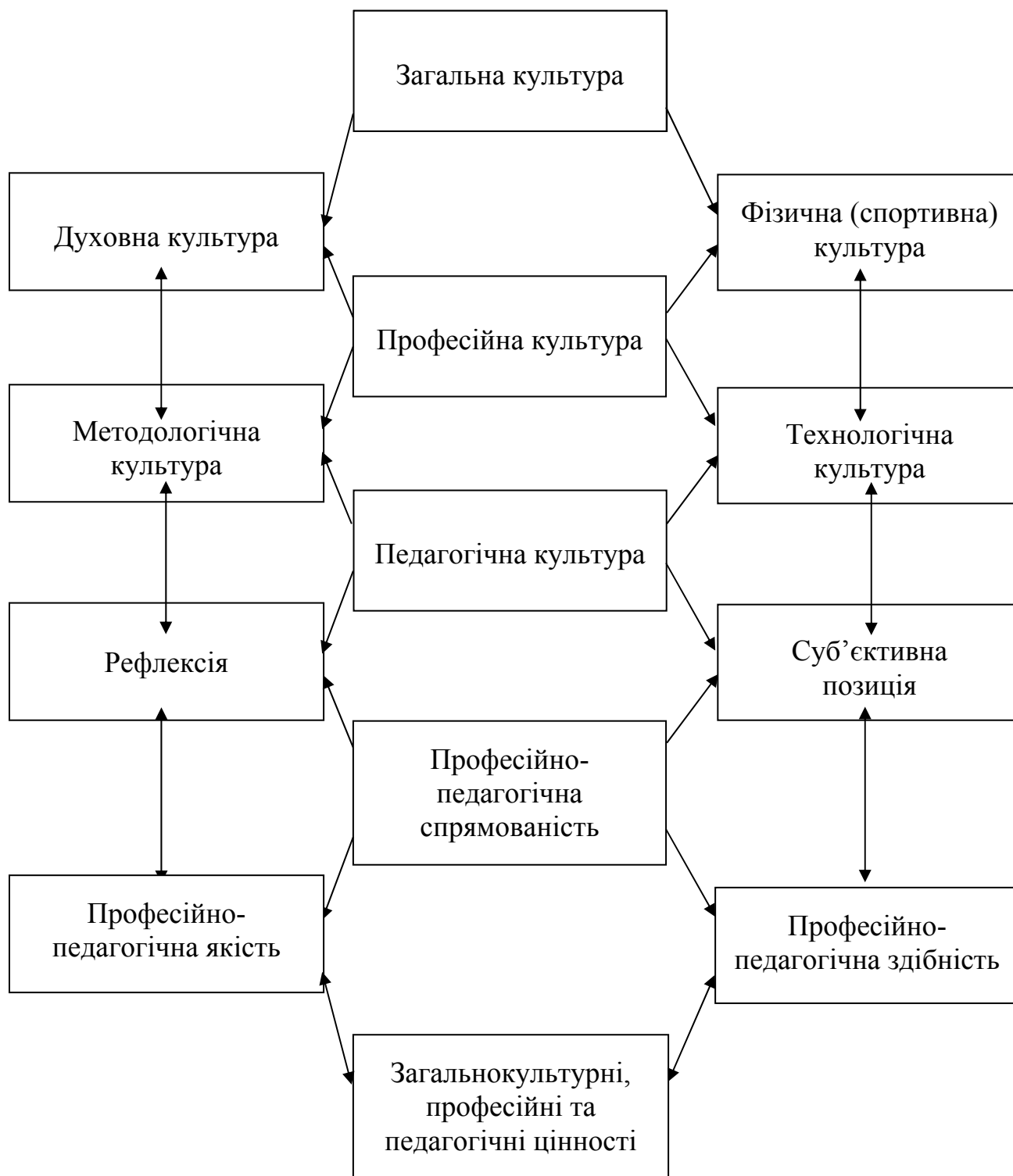
На думку М.Я. Віленського, навчально-виховний процес, спрямований на формування і розвиток фізичної культури, «інтегрує знання трьох важливих універсальних вимірів людського буття, пов'язаних з духовно-пізнавальним засвоєнням дійсності, зі здатністю до ціннісного, аксіологічного відношення до світу фізичної культури та здатністю до соціально-діяльнісного перетворення себе» [63, с. 70]. Автори, обґрунтовуючи культорологічний підхід до розгляду фізичної культури студента у вузівському соціумі, визначають інтеграцію особистістю загальної, професійної і фізичної культури.

Наведені вище результати досліджень вітчизняних та зарубіжних учених свідчать про те, що формування професійно-педагогічної культури особистості майбутнього фахівця ФВ та С являє собою єдиний, цілісний, неподільний, внутрішньо пов'язаний процес. У межах нашого дослідження уявляється можливим побудувати логічно послідовний ряд понять: «загальна культура особистості» – «професійна культура особистості» – «педагогічна культура особистості», відслідкувати їх взаємозв'язок (дивись рисунок 2.10).

Загальна культура особистості трактується як інтегральна якість, що визначає її спрямованість на засвоєння загальнолюдських цінностей, спосіб і міру їх привласнення [121, с. 192]. Загальна культура фахівця ФВ та С формується у нерозривній єдності засвоєння духовної і фізичної (спортивної) культури, втілюючи в собі духовно-фізичні здібності і творчі сили особистості [63, с. 65].

Професійна культура особистості фахівця ФВ та С розглядається як інтеріоризований компонент загальної культури, який володіє властивостями цілого і виконує функцію її проектування у сферу фізкультурно-педагогічної діяльності. Професійна культура виявляється в системі професійних якостей особистості, виступає узагальненим показником професійної компетентності фахівця, умовою й передумовою його ефективної професійної діяльності [121, с. 182].

Педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту являє собою цілісне багаторівневе утворення, яке виступає як мета і результат загальнопедагогічної підготовки. Становлення педагогічної культури детерміновано формуванням педагогічної спрямованості особистості на основі засвоєння педагогічних цінностей, розвитком суб'єктивної позиції, рефлексії, педагогічних здібностей і педагогічних якостей особистості [82, с. 11].



**Рис. 2.10. Взаємозв'язок загальної, професійної і педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту**

Методологічне мислення фахівця ФВ та С відбиває його готовність і здібність до перетворення теоретичних знань у метод пізнавальної і професійно-творчої діяльності у сфері фізичного виховання та спорту. Щоб фізкультурно-спортивна діяльність трансформувалась у професійно-педагогічне мислення, необхідно формувати певні технологічні цінності – інтелектуальні уміння – здатність особистості ефективно виконувати операції

логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного) у процесі оволодіння системою професійно-педагогічних знань, вирішенні проблем і завдань у процесі фізкультурно-спортивної діяльності.

Рефлексивна свідомість фахівця з ФВ та С відбиває здатність особистості до теоретичного осмислення логіки здійснення професійної діяльності й власних дій, її моделювання, саморегуляції, самовдосконалення. Суб'єктивна позиція фахівця ФВ та С виступає як позиція професійно-особистісного саморозвитку і слугує показником ступені особистого залучення у фізкультурно-спортивну діяльність [97, с. 202].

Аналіз сучасного зарубіжного досвіду (початок ХХІ ст.) показує, що завдяки помітним змінам у сфері інформатизації й системі технологій навчання, філософських підходах щодо культурогічних засад розвитку освіти, для країн Західної Європи стає характерним напрям у фізкультурно-педагогічній освіті, пов'язаний з орієнтацією на нові загальнолюдські цінності й цілі, що відповідають новій цивілізаційній парадигмі – концепції стійкого розвитку. Ця концепція актуалізує знання про вихід зі світової кризи, попередження екологічної катастрофи, зміцнення моральних й духовних «начал» в людині, тобто знання, орієнтовані на збереження й майбутній розвиток людської цивілізації. У загальноєвропейському педагогічному просторі (European Dimension in Education) [339, с. 49] можна виділити значну кількість програм підготовки майбутніх фахівців ФВ та С («фахівця-вченого» [336, с. 18], «фахівця, який рефлексивно самоуправляється» [338, с. 43; 340, с. 34], «опора на соціально-культурний напрям гуманістичної педагогіки» [341, с. 15] та ін., в яких важливу роль відіграє завдання щодо формування стратегічного мислення майбутніх фахівців ФВ та С, відкритості та сприйняття цінностей інших культур й одночасно здібності бути активним представником національної культури [341, с. 50]. Більшість зарубіжних учених вбачають проблему удосконалення вищої професійно-фізкультурної освіти на основі культуролого-акмеологічного підходу [341, с. 15; 344, с.48]. Вони пропонують орієнтувати процес освіти на зміст професійно-педагогічної придатності студентів до діяльності у сфері фізичної культури, розробку базової і профільних моделей випускників за напрямками підготовки, корекцію формулювань загальнокультурних, загальнопрофесійних й професійних компетенцій. При цьому підкреслюють, що різні види фізкультурно-спортивної діяльності вимагають прояву різних компонентів індивідуального стилю (різної мотивації, різних рольових якостей, різних схильностей і здібностей) [340, с. 31].

Аналіз сучасного стану проблеми дослідження з позицій її нормативного забезпечення, що відображено у вітчизняних законодавчих документах [1, с. 211-286], підтверджує факт щодо необхідності «окультурення»

фізкультурно-спортивного освітнього простору, пошуку нових професійних орієнтирів, в основі яких закладена ідея формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця ФВ та С як способу забезпечення освіти протягом життя, що відповідає педагогічним і соціальним вимогам сучасності. Однак в документах не визначено механізм такого творчо-продуктивного перетворення, що співвідноситься з реалізацією культурно-світоглядної, культуротворчої функції фізкультурно-спортивної науки як соціокультурного феномену, засоби й умови його втілення.

Аналіз сучасного стану проблеми теорії формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців ФВ та С показує, що в умовах збагачення вищої спеціальної фізкультурної освіти новими професійно-педагогічними цінностями, освітніми парадигмами і моделями, пошуку нових пріоритетів у фізкультурно-спортивному педагогічному просторі вимога до багатовекторного, системного, діалектичного наукового пізнання фізкультурно-освітньої реальності, цілісного осягнення і відтворення фізкультурно-спортивної дійсності набуває особливої значущості.

Виявлені у вітчизняній педагогіці теоретичні і методичні передумови проблеми формування професійно-педагогічної культури фахівців взагалі та фахівців ФВ та С зокрема дозволяють виокремити напрями відповідно педагогічним науковим розвідкам, які фокусуються навколо питань:

– загальнокультурного підходу щодо розвитку освіти. Основні його положення знаходимо у працях вітчизняних вчених В. П. Андрущенко, Г. П. Васяновича, В. М. Гриньової, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, Н. Г. Ничкало, О. П. Рудницької та ін. Науковці доводять, що цілісність змісту вищої освіти є можливою і доцільною лише на культуорологічних засадах. Власне концепція культуорологічних засад цілісності змісту вищої освіти базується на ізоморфній тотожності систем освіти й культури, яка віддзеркалюється в моделі культурно-освітньої системи [74, с. 96].

Цілісність змісту освіти розглядається у єдності таких складових: культуорологічної сутності змісту освіти, культуорологічного професійно-особистісного підходу до проектування змісту вищої освіти, дидактичної приналежності категорії цілісності змісту професійної освіти, системно-цілісності змісту професійної освіти й системно-структурного способу її розгляду [74, с. 97].

Згідно з даним підходом система культуорологічних умов модернізації змісту спеціальної фізкультурної освіти у контексті культури передбачає: формування змісту вищої спеціальної фізкультурної освіти з урахуванням історичних закономірностей та особливостей розвитку цивілізації, культури, які детермінують не лише певний тип людини культури (інтелект), а й шляхи його

досягнення, втілюючись у певні педагогічні проекти й технології; віддзеркалення закономірностей (причинно-наслідкових) зв'язків, згідно з якими не лише рівень розвитку культури й цивілізації визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом розвитку культури й цивілізації, генератором нових культурних і цивілізаційних форм; встановлення цілісної єдності духовних, соціальних й технологічних компонентів змісту навчання і виховання в системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат для того, щоб і значення (цивілізаційна парадигма), і цінності, і смисли (культуроологічна парадигма) становили оновлене ядро модернізованого змісту вищої освіти; визначення процесуальної складової освіти як культурного акту (події), через який здійснюється реалізація важливих соціальних функцій: способів входження людини у світ культури; соціалізацію людини; трансляцію культурно оформлених зразків людської діяльності.

Багатьма вченими сучасна культуроологічна парадигма доповнюється особистісно орієнтованим підходом, що вимагає викладення навчального матеріалу так, щоб він був адекватно сприйнятим студентом [74, с. 38; 282, с. 21]. Вчені вказують на те, що, по-перше, полікультурний та поліетнічний вимір освіти, зокрема і спеціальної фізкультурної [93, с. 110; 282, с. 22], є детермінантою сучасної вищої освіти; по-друге, взаємозв'язок складових полікультурності й поліетнічності є головною умовою реалізації культуроологічної парадигми освіти взагалі.

Вища освіта в контексті культури стає реальністю на рівні стандартів, які визначатимуть ціннісні установки освіти й конкретної особистості. Стандартизація розглядається як конвенціональна норма, яка дозволяє формувати у суб'єкта навчання загальнокультурну компетентність, його здатність орієнтуватися в джерелах інформації, уміння селекціонувати їх [239, с. 7]. Виключно важливим компонентом загальнокультурної компетентності є мовленнєва культура студентів, викладачів. Це стосується не лише рідної мови як головного елементу культури, а й іноземної мови, а взаємодія культури і мови у процесі її функціонування повинні становити змістовну складову навчання й учіння. Соціокультурний компонент змісту навчання нерозривно взаємопов'язаний з цілісною системою іншомовних знань, умінь і навичок, які забезпечують формування комунікативної компетентності [239, с. 21].

Створення освітньо-розвивального середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє засвоєнню професійних і педагогічних цінностей, виявленню ціннісно-сміслових основ в діяльності з фізичного виховання, спорту та фізкультурно-оздоровчій спрямованості. Як доведено у ряді досліджень [93, с. 106; 97, с. 392], формування культурно-освітнього

розвивального середовища в вищому навчальному закладі фізкультурно-спортивного профілю сприяє розвитку освітньо-професійної, освітньо-культурної, освітньо-соціалізаційної функцій студентів; проблемно-креативної спрямованості й інтегративній організації діяльності; накопиченню досвіду впровадження нових знань і вмінь, перетворених в фізкультурно-педагогічні технології; розвитку соціокультурної складової в навчальній та виробничій практиці для набуття досвіду виховної роботи, аналізу навчально-виховних проблем і вирішення педагогічних завдань, а також для підвищення культури освітньої й інноваційної діяльності студента.

Специфіка формування фізкультурно-спортивного світогляду трактується за допомогою філософської категорії «людиномірність» в поліваріантності її інтерпретації. Ряд авторів вказують, що категорія «людиномірність» на теоретично-світоглядному рівні виглядає як людино (по) мірність у фізичному вихованні, спрямованому на оздоровлення населення, і як людино (без) мірність, що виявляє творчу обдарованість особи спортсмена, який демонструє в образах фізичної культури креативно-професійну сутність людини. Людино (по) мірність чи людино (без) мірність у фізкультурно-спортивній діяльності вимагають філософсько-гуманітарного оздоблення, чим і впливають на розвиток та укорінення в масовій свідомості фізкультурно-спортивного світогляду [123, с. 134]. Гуманізм як людинолюбство у фізкультурно-спортивному світогляді має формуватися як людино (добро) мірність у її ставленні до своєї тілесності, життєлюбство у безмірному життєвому просторі, яке спонукає до всіляких випробувань [123, с. 135].

Визнання культури тілесності важливим критерієм якісного розвитку студента, формування позитивного образу фізичного «Я» корелює з такими якостями студента, як впевненість у собі, активність, самостійність, комунікабельність. Українські вчені М. М. Ібрагімов, Т. Ю. Круцевич, В. А. Косяк та ін. підкреслюють, що естетичне відношення людини до власного тіла та до рухів є однією із гіпотез генезису фізичного виховання та спорту, а в людському тілі сутність краси знаходить найбільш досконале втілення як загальнолюдська цінність. «Тіло в сфері фізичної культури та спорту обов'язково виступає об'єктом естетичного сприйняття, культивування й саморозвитку людини. Форми доцільних рухів і форми, що дозволяють ці рухи тілесної організації, стали предметом спеціальної діяльності – фізичного виховання, тренування, фізичного вдосконалення – діяльності, мета якої є «припіднятою» над метою утилітарною» [145, с. 201].

Аналіз теоретико-методологічних основ формування і розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця ФВ та С в сучасній вітчизняній педагогіці показує, що вони базуються на сучасних гуманістичних

концепціях загальної теорії культури, людської діяльності з урахуванням її філософського, педагогічного і психологічного аспектів. Розкривається єдність її біологічного і соціального компонентів. При цьому в основу формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця покладено орієнтацію спеціальної фізкультурної освіти на особистісний фізичний й духовний розвиток студентів, їх суб'єктивність і самоудосконалення, який забезпечується філософсько-культурологічною методологією, яка дозволяє студентам: аналізувати концепції з даного виду культури; націлювати на ціннісно-смісловий зміст професійного знання; формувати етико-комунікативні якості як основу моральної відповідальності за наслідки своєї діяльності з урахуванням фізичної складової, еколого-моральних якостей, що забезпечують увагу до природної данності особистості, біосферне ставлення до оточуючого середовища; формувати етико-емоційні якості і властивості особистості, що виявляється у посиленні емоційного аспекту опанування й передачі професійно-педагогічних цінностей.

Врахування вищезазначених основоположних тенденцій в розвитку вітчизняної теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця ФВ та С важливо для подальшого прогресивного формування професійно-педагогічної культури фахівця, її змістового наповнення й структурування, виявлення специфічних внутрішніх тенденцій розвитку, переорієнтації практичної діяльності в сфері фізичного виховання та спорту. Аналіз науково-педагогічного досвіду надає підстави для створення нових методико-організаційних моделей формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця ФВ та С з урахуванням певної спеціальності й специфіки вивчення циклів дисциплін.

Аналіз генези теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту свідчить про пріоритетність питань щодо застосування дослідницького методу у педагогічному процесі, який базується на гуманістичних концепціях загальної теорії культури, людської діяльності з урахуванням її філософського, педагогічного і психологічного аспектів, розкритті єдності її біологічного і соціального компонентів в історії вітчизняної і зарубіжної педагогіки протягом усіх історичних епох (Античності, Відродження, Просвітництва, педагогічних пошуках ХХ століття). Показано, що найбільшого прогресу осмислення теорії формування професійно-педагогічної культури досягнуто у ХХІ столітті після проходження тривалого шляху від «сукупності досягнень суспільства»... у зв'язку з фізичним удосконаленням народу, взаємозв'язку її «результативної і діяльнісної сторін», більш глибокого розкриття її «діяльнісної сторони» з позицій культуровідповідності й системного аналізу людської діяльності з



виходом на розкриття її функціонально-ціннісного змісту (виділення потребнісно-мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, пізнавального компонентів, не відкидаючих, однак, її тілесно-рухового компоненту) як передумови всебічного й гармонійного розвитку майбутнього фахівця, що виявляється передусім у процесі саморегуляції, проєктивному саморозвитку, творчості особистості фахівця. Виявлено перехід від «тілесно-рухового» (соматопсихічного) компоненту розуміння професійно-педагогічної культури до зростання її «соціокультурного» компоненту і розгляду її як явища «духовно-фізичного», що повністю відповідає сутнісним характеристикам загальної культури, яка є «формою втілення духовного змісту».

Вивчення сучасного зарубіжного і вітчизняного досвіду у фізкультурно-спортивній освіті (початок ХХІ століття) дозволило виділити наступні тенденції у розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту: орієнтація фізкультурно-спортивної освіти на нові загальнолюдські цінності й цілі, які відповідають новій цивілізаційній парадигмі – концепції стійкого розвитку; створення освітньо-розвивального середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє виявленню ціннісно-сміслових основ в діяльності з фізичного виховання, спорту, має фізкультурно-оздоровчу спрямованість; формування фізкультурно-спортивного світогляду, специфіка якого трактується за допомогою філософської категорії «людиномірність» в поліваріантності її інтерпретації (полікультурний та поліетнічний виміри фізкультурно-спортивної освіти); визначення культури тілесності важливим критерієм якісного розвитку студента, формування позитивного образу фізичного «Я», який корелює з такими якостями студента, як впевненість у собі, активність, самостійність, комунікабельність, відповідальність.

Перспективи подальших наукових розробок у даному напрямі вбачаємо у врахуванні зазначених тенденцій для подальшого прогресивного розвитку теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, її змістового наповнення і структурування, переорієнтації практичної діяльності у фізкультурно-спортивній роботі, що потребує подальшої наукової рефлексії проблеми і обґрунтування концепції дослідження.

## ПІСЛЯМОВА

Ґрунтовність висновків, зроблених авторами до кожного підрозділу колективної монографії «Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток», дозволяє нам не дублювати їх у післямові, а поділитися деякими міркуваннями, які виникли під час аналізу та структурування матеріалів.

По-перше, розробка проблеми професійної культури є актуальною для різних наукових галузей та усіх сфер професійної діяльності сучасного світу. Водночас, якщо професійна культура педагогів, психологів, менеджерів, лікарів і т.п. неодноразово ставала предметом наукових досліджень, то професійна культура фахівців, підготовка яких здійснюється поза межами ВНЗ: слюсарів, продавців, кухарів і т.п., практично не потрепляє до наукової уваги вчених. Звісно, це пов'язано не з відсутністю потреби фахівців робітничих спеціальностей у розвитку професійної культури, а, швидше, з обмеженістю доступу вчених до вивчення даної категорії досліджуваних.

По-друге, ознайомлення з матеріалами колективної монографії дозволить читачеві познайомитися з численними підходами та концепціями вивчення професійної культури, а отже, свідомо сформулювати власну наукову позицію.

По-третє, потребують узагальнення та більш широкого впровадження теоретичні та практичні нароби з проблем культури взагалі та професійної культури зокрема видатних діячів України: М. М. Амосова, О. А. Захаренка, І. А. Зязюна, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін.

По-четверте, найбільш реалізованими є практичні завдання корекційно-розвивального блоку досліджень професійної культури майбутніх фахівців. Водночас, практично нерозробленим залишається діагностичний інструментарій з вивчення як професійної культури взагалі, так і її окремих аспектів зокрема.

По-п'яте, з кожним новим дослідженням розширюється коло чинників, зумовлюючих якісні та кількісні характеристики професійної культури. З одного боку, це свідчить про пошук причинно-наслідкових зв'язків, без чого не можуть бути визначені важелі впливу на професійну культуру індивідуального чи групового суб'єкта. З другого боку, нагальною є потреба у систематизації даних чинників, без чого неможливим є комплексне розв'язання проблеми розвитку професійної культури.

Усе вищевикладене закладає впевненість у науковій невичерпності проблеми професійної культури.

Відхід від наукового стилю дозволяє нам висловити подяку всьому колективу авторів монографії за підготовку якісних матеріалів, співпрацю при їх узгодженні з концептуальними засадами колективної монографії, терплячість та розуміння. Сподіваємося на подальшу співпрацю у вивченні професійної культури та донесенні результатів наукових пошуків до читацької аудиторії!

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: У 2 кн. [Текст] / уклад. М. І. Панов, Ю. П. Битяк та ін.; за ред. М. І. Панова. – Харків: Право, 2008. – 684 с.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Конференция ЮНЕСКО (Париж, 1998) [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/10/07/vsemirnaya\\_deklaracyya\\_o\\_vysshem\\_obrazovanuu\\_dlya\\_xxi\\_veka-1.pdf](http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/10/07/vsemirnaya_deklaracyya_o_vysshem_obrazovanuu_dlya_xxi_veka-1.pdf).
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [Текст]. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Закон України «Про освіту» (зі змінами) [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
5. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4-6.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
7. Абдулгалимов, Р. М. Место профессионального мировоззрения врача в структуре его профессиональной культуры [Текст] / Р. М. Абдулгалимов, Г.Н. Абдулгалимова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 104-105.
8. Абульханова-Славская, К. А. Мотивационное поведение и формирование личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
9. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения [Текст] / К. А. Абульханова-Славская, А. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
10. Агейкіна-Старченко, Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Володимирівна Агейкіна-Старченко; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
11. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] : [пер. с нем., вступ. ст. А.М. Боковикова] / А.Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
12. Амосов, Н. М. Голоса времен [Текст] / Н.М. Амосов. – М.: Вагриус, 1999. – 428 с.
13. Амосов, Н. М. Мое мировоззрение [Текст] / Н. М. Амосов // Вопросы философии. – 1992. – № 6. – С. 50-74.
14. Амосов, Н. М. Мысли и сердце [Текст] / Н.М. Амосов. – Д.: Сталкер, 1998. – 400 с.

15. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова: Алгоритм здоровья. Человек и общество [Текст] / Н.М. Амосов. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2002. – 461 с.
16. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – [5-е изд., исправл. и дополн.]. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 364 с.
17. Андриади, И. П., Основы педагогического мастерства [Текст] / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
18. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М., 1975. – 225 с.
19. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : Академия / Смысл, 2007. – 528 с.
20. Багдасарьян, Н. Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения [Текст] / Н. Г. Багдасарьян. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. – 150 с.
21. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. Кн. 1. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. издат центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
22. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. Кн. 2. Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. издат центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
23. Бакиров, А. НЛП-технологии : Разговорный гипноз [Текст] / А. Бакиров. – М. : Эксмо, 2011. – 416 с.
24. Балл, Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
25. Балл, Г. А. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки [Текст] / Г. А. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 3–13.
26. Бальсевич, В. К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты [Текст] / В. К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19-22.
27. Бальсевич, В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-26.
28. Баранов, А. А. Стресс-толерантность педагога. Теория и практика [Текст] / А. А. Баранов. – М. : АСТ; 2002. – 423 с.
29. Баранова, Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності [Текст] / Н. П. Баранова. – Х. : Вид група «Основа», 2010. – 159 с.
30. Бенин, В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ [Текст] / В. Л. Бенин.–Уфа: Изд-во Башк. пед. ин-т., 1997. – 144 с.

- 31.Береговой, Я. А. Директор Сахновки [Текст] / Я. А. Береговой // Педагогіка толерантності. – К., 2012. – № 3-4. – С. 79-99.
- 32.Бех, І. Д. Принципи сучасної освіти [Текст] / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 5–27.
- 33.Бех, І. Д. 100 ключів виховного успіху [Текст] / І. Д. Бех // Шкільний світ : спецвипуск. – 2009. – № 21-23 (485-487). – 151 с.
- 34.Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
- 35.Бизязева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизязева. - Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. - 216с.
- 36.Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
- 37.Бичева, И. Б. Теоретические аспекты развития инженерной культуры обучающихся [Электронный ресурс] / И. Б. Бичева, А. Г. Китов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. Режим доступа: [www. science-education.ru/123-18692](http://www.science-education.ru/123-18692).
- 38.Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 2 [Текст] / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с. – (Пед. б-ка).
- 39.Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] : монография / М.И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
- 40.Болдырев, Н. И. Методика работы классного руководителя [Текст]: учеб. пособие для пед. ин-тов / Н. И. Болдырев. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.
- 41.Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003.– № 3.– С. 8-14.
- 42.Болтівець, С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика [Текст] / С. І. Болтівець. – К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
- 43.Бондарев, А. А. Автономия врача и пациента в хирургической практике [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.52 / Александр Александрович Бондарев; Волгоградский государственный медицинский университет. - Волгоград, 2005. -26 с.
- 44.Борисов, В. Н. Психологическая подготовка к педагогической деятельности [Текст] : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / В. Н. Борисов, О. Г. Ковалев, С. А. Лузгин, А. И. Ушатиков. – М: Академия, 2002. – 144с.
- 45.Боришевський, М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості [Текст] : монографія / М. Й. Боришевський. – Суми : Еллада, 2012. – 608 с.

46. Бочелюк, В. Й. Педагогічна психологія [Текст] : навч. посібник / В. Й. Бочелюк. – К. : ЦУЛ, 2006. – 248 с.
47. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
48. Бріскін, Ю. А. Оцінювання готовності спортсмена до оптимального рішення в ситуації спортивного двобою (на матеріалі дослідження спортсменів - фехтувальників) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юрій Аркадійович Бріскін ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - Київ, 1998. - 23 с.
49. Бродовська, В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів [Текст] : словник. / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
50. Букач, М. М. Вплив мистецтва на формування педагогічної культури вчителя [Текст] // Шкільний світ. – 2000. – №2. – С. 3-4.
51. Важинський, С. Е. Світосприйняття як регулятор свідомості та поведінки людини [Текст] / С. Е. Важинський // Бочаровські читання : матеріали наук.-практ. конф. [з міжнар. участю], присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (м. Харків, 18 берез. 2016 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2016. – 336 с.
52. Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. Методика та організація наукових досліджень [Текст]: навчальний посібник / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – 260 с.
53. Варгина, Н. А. Формирование профессиональной культуры социального работника в процессе непрерывной практики в вузе [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Алексеевна Варгина; Российский государственный социальный университет. – М., 2006. – 25 с.
54. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
55. Василюк, Ф. Е. Структура образа [Текст] / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологи. – 1993. - № 5. – С. 5-19.
56. Вацеба, О. М. Нариси з історії західноукраїнського спортивного руху [Текст] / О. М. Вацеба. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 1997. – 232 с.
57. Вачков, И. В. Введение в профессию психолог [Текст] / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – М. : Изд-во МПСИ, 2007. – 464 с.
58. Вачков, И. В. Методика преподавания психологии [Текст] : учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2008. – 208 с.
59. Вашкевич, Н. Н. Системные языки мозга [Текст] / Н. Н. Вашкевич. – Издательство: Библиотека расовой мысли, 2002. – 400 с.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

61. Величковский, Б. М. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. Т. 2 [Текст] / Б. М. Величковский. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.

62. Вертель, А. В., Кузикова, С. Б., Важинский, С. Э. Психофизические механизмы развертывания бытийных событий в ситуациях неопределенности [Текст] / А. В. Вертель, С. Б. Кузикова, С. Э. Важинский // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». Випуск 59. – Харків : Видавництво Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2016. – С. 104-108.

63. Виленський, М. Я. Концепція гуманітаризації содержания образования по физической культуре в высшей школе [Текст] / М. Я. Виленский // Сборник науч. трудов № 3 РАЕН. Международный фонд «Знамя трудов» – Москва – Смоленск, «Смядынь», 2007. – С. 62-78.

64. Вильданова, Ф. З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента [Текст] / Ф. З. Вильданова // Прикладная психология. – 2002. – № 5-6. – С. 131-134.

65. Власова, О. І. Педагогічна психологія [Текст] / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

66. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст] / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горлова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 272 с.

67. Волков, И. П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения [Текст] / И. П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

68. Воробьев, А. И. Образ болезни [Текст] / А. И. Воробьев // Тез. докл. V Рос. съезда спец. по лаб. диагностике. Ч.1. – М., 1995. – С. 57.

69. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Смысл. – 2005. – С. 208-543.

70. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2006. – 1136 с.

71. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

72. Гаевский, Б., Палеха, Ю. Культура управления и организационная культура [Текст] / Б. Гаевский, Ю. Палеха // Персонал. – 1998. – №4. – С. 60-63

73. Газман, О. С. Базовая культура и самоопределение личности [Текст] / О. С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4–15.

74. Галицька, М. М. «Культура» та «Освіта»: взаємозумовленість понять [Текст] / М. М. Галицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – №1. – С.94-99.
75. Галузяк, В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Василь Михайлович Галузяк ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 17 с.
76. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
77. Ги, Л. Психология для учителя. Прикладная педагогическая психология [Текст] / Л. Ги. – СПб. : Прайм-еврознак, 2003. – 416 с.
78. Гиллиген, С. Терапевтические трансы : руководство по эриксоновской гипнотерапии [Текст] / С. Гиллиген. – М : Независимая фирма «Класс», 1999. – 416 с.
79. Гончаренко, С. Український педагогічний словник [Текст] : довідкове вид. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
80. Горин, А. С. А вы пробовали гипноз? [Текст] : практическое руководство / А. С. Горин. – СПб : Лань, 1995. – 208 с.
81. Гриньова, В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти [Текст] : автор. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: 2001. – 45 с.
82. Гриньова, В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) [Текст] : монографія / В. М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300 с.
83. Гроф, С., Гроф, К. Холотропное дыхание: новый подход к самоисследованию и терапии [Текст] : [пер. с англ.: А. Киселев] / С. Гроф, К. Гроф. – М.: Беловодье, 2010. – 319 с.
84. Губко, О. Психологія українського народу: наук. дослідж.: в 2-х кн. Кн. 1: Психологічний склад праукраїнської народності [Текст] / О. Губко. – К.: ФОП Стебеляк, 2015. – 504 с.; іл.
85. Гузеев, В. В. Преподавание. От теории к мастерству [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2009. – 288 с.
86. Гусейнов, А. И. Соционормативная сфера культуры [Текст] / А. И. Гусейнов // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 39-50.
87. Гущина, Г. А. Основные подходы к определению понятия «профессиональная культура» в контексте социально-педагогического анализа [Текст] / Г. А. Гущина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств – М.: Полиграф, 2008. – № 5. – С. 127–131.



88. Давидович, І. Є. Контролінг [Текст] : навчальний посібник / І. Є. Давидович. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 552 с.
89. Даниленко, Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] : монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.
90. Демакова, І. Д. Герменевтический поход в педагогике [Текст] / І. Д. Демакова // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 40-43.
91. Деметер, Г. С. Очерки по истории физической культуры, спорта и олимпийского движения [Текст] / Г. С. Деметер. – М.: Советский спорт, 2003. – 164 с.
92. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
93. Диба, Т. Г. Становлення професійної підготовки фахівців фізичного виховання наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть [Текст] / Т. Г. Диба // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 4 (45). – С. 108-111.
94. Довгань, Н. Ю., Каленик, Т. О., Машкова, С. В., Раскуліс, А. Ю. Особливості розвитку фізичного виховання на теренах України (з найдавніших часів до кінця 20 століття) [Текст] / Н. Ю. Довгань, Т. О. Каленик, С. В. Машкова, А. Ю. Раскуліс // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2008. – Вип. 124. – С. 33-39.
95. Дружилов, С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход [Текст] / С. А. Дружилов // Журн. Прикладной психологии. – 2003. – № 4-5, С. 35-42.
96. Дубровина, Ю. Н. Особенности взаимосвязи уровневых характеристик профессионального мышления учителя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций [Текст] / Ю. Н. Дубровина // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / под ред. М. М. Кашапова. - М.: ИП РАН, 1998. - С. 79-85.
97. Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры [Текст] : монографія / под. общ. ред. Т. Т. Ротерс. – Луганск: Луганский национальный университет имени Т. Шевченко, 2013. – 402 с.
98. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
99. Евелькин, Г. М. Культура как элемент профессиональной готовности личности [Текст] / Г. М. Евелькин // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 4 (24). – С. 262-263.
100. Елагина, Л. В. Профессиональная культура и профессиональные компетенции специалиста: от анализа взаимосвязи к практике формирования

[Текст] / Л. В. Елагина, В. Г. Рындак, Ю. В. Шаронин // Среднее профессиональное образование. – 2008. – №5. – С. 51–55.

101. Енциклопедія освіти [Текст] / голов. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 724 с.

102. Ерасов, Б. С. Социальная культурология [Текст] : учебник для студ. высших учеб. завед. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.

103. Ерохин, А. М. Проблема «профессиональная культура ученого» в контексте социологического знания [Текст] / А. М. Ерохин, Д. А. Ерохин // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2011. – №. 5-1. – С. 167-176.

104. Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 2 [Текст] / голов. ред. О. С. Мельничук. — К.: Наук. думка, 1985. – 572 с.

105. Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 5 [Текст] / голов. ред. О. С. Мельничук. – К.: Наук. думка, 2006. – 704 с.

106. Забродин, Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами [Текст] / Ю. М. Забродин – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.

107. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.

108. Заренок, Н. Н. Культура управления [Текст] : учебное пособие. – Мн.: Выш. шк., 1990. – 156 с.

109. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога [Текст] : учебное пособие. / И. И. Зарецкая. – М. : Арманов-центр, 2012. – 160 с.

110. Засекіна, Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен [Текст] / Л. В. Засекіна // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 43-50.

111. Захаренко, О. А. Школа над Россю [Текст] / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К.: Рад. школа, 1979. – 150 с.

112. Згурская, М. П. Николай Амосов [Текст] / М. П. Згурская. – Х.: Фолио, 2010. – 121 с. – (Серия «Знаменитые украинцы»).

113. Зеер Э. Ф. Профессионально–образовательное пространство личности [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. – 126 с.

114. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учебник для студ. высших учеб. завед. / Э. Ф. Зеер. – М. : Academia, 2009. – 384 с.

115. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учебник для высших учеб. завед. по спец. «Проф. обучение (по отраслям)» / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

116. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с: ил.

117. Зязюн, І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії [Текст] / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
118. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
119. Игнатов, В. Г., Белолипецкий, В. К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность [Текст]: учебное пособие для вузов / В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий. – Ростов н/Д: Март, 2000. – 252 с.
120. Ильин, Е. П. Психология для педагогов [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
121. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 207 с.
122. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст]: учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М.; Белгород: [б. и.], 1993. – 219 с.
123. Ібрагімов, М. «Людиномірність» як категорія практичної філософії у поліваріантності фізкультурно-спортивного світогляду [Текст] / М. Ібрагімов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 2. – С. 128-135.
124. Иванова, Т. В. Професійна культура майбутнього педагога [Текст] / Т. В. Иванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
125. Ісаєнко, С. А. Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей (на прикладі навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» [Текст]: методичні рекомендації / С. А. Ісаєнко. – К.: ДЕТУТ, 2009. – 74 с.
126. Калініна, Л. Професіограма українського директора школи: Моделювання управлінської діяльності директора школи [Текст] / Л. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 1, 13-15.
127. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
128. Канке, В. А. Философия [Текст]: учебное пособие для студ. высших и средних спец. учеб. завед. / В. А. Канке. – М.: Логос, 2001. – 272 с.
129. Капська, А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю [Текст]: навч.-метод. посібник / А. Й. Капська. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
130. Карпенко, О. Г. Професійне становлення соціального працівника [Текст]: навчально-методичний посібник / О. Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.
131. Карпенчук, С. Г. Філософія освіти [Текст]: монографія / С. Г. Карпенчук. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 688 с.

132. Келли, Дж. Теория личности: психология личных конструктов [Текст] : [пер. с англ. А. А. Алексеева] / Дж. А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
133. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] : учебник для вузов. / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1988.–350 с.
134. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
135. Коваленко, Н. В. Самореалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя у процесі навчальної педагогічної практики [Текст] / Н. В. Коваленко // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс – 2014» : матеріали Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції (20-21 березня 2014, м. Суми) : у 3 ч. Ч. 2 / упорядк. Чашечникової О. С. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. – С. 61-63.
136. Копилов, С. О. Діалого-культурологічні засади та механізми формування ідентичності суб'єкта професійної діяльності [Текст] / С. О. Копилов // Становлення ідентичності фахівця : монографія / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.] ; за ред. В. Л. Зливкова. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 100-120.
137. Корінний, М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури [Текст] / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2003. – 384 с.
138. Королюк, С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [Текст] : монографія / С. В. Королюк. – Полтава: 2007. – 168 с.
139. Корчагіна, Г. А. Уточнення понятійного апарату професійної культури управлінського персоналу [Електронний ресурс] / Г. А. Корчагіна. Режим доступу: [http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/29010/1/072\\_119\\_120.pdf](http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/29010/1/072_119_120.pdf)
140. Корчак, Я. 10 заповідей виховання [Електронний ресурс] / Я. Корчак. – Режим доступу: <http://psy-baby.livejournal.com/39046.html>
141. Корчак, Я. Как любить ребенка [Текст] : [пер. с польск. К. Сенкевича] / Я. Корчак. – М.: Изд-во «У-Фактория», 2007. – 384 с.
142. Корчак, Я. Право ребёнка на уважение [Электронный ресурс] / Я. Корчак. Режим доступу: <http://www.jerusalem-korczak-home.com/y.k/pr.html>
143. Костомаров, М. Дві руські народності [Електронний ресурс] / М. Костомаров. Режим доступу : <http://ukrclassic.com.ua/katalog/k/kostomarov-mikola/1656->
144. Костюк, Г. С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований [Текст] / Г. С. Костюк, Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1977. – №3. – С. 12-23.

145. Косяк, В. А. Людина та її тілесність у різних формах культури [Текст] : навчальний посібник / В. А. Косяк. – Суми: Університетська книга, 2010. – 318 с.
146. Кочергин, В. Я. О профессионализме как идеальном образе профессиональной культуры [Текст] / В. Я. Кочергин, А. Г. Пацеева // Вестник Белорусского государственного экономического университета. – 2013. – № 1. – С. 92-98.
147. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [Текст] / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Тов. «Знання України», 2010. – 520 с.
148. Крисяк, С. В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів як система / Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення [Текст] : навчально-методичний посібник / за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. – К.: ІЗМН, 2000. – 188 с.
149. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с.
150. Кудикіна, Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі [Текст] : монографія / Н. В. Кудикіна – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
151. Кузікова, С. Б. Мотиваційно-ціннісний простір у становленні професійної та особистісної ідентичності студентів ВНЗ [Текст] / С. Б. Кузікова // Психологія і особистість. Науковий журнал. – № 2 (8). Частина 2. – Київ – Полтава, ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. – С. 194–207.
152. Кузікова, С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2012. – 410с.
153. Кузікова, С. Б. Адаптація, соціалізація, саморозвиток: потенціал суб'єктності особистості [Текст] / С. Б. Кузікова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць. – № 3 (38). Том 2. – 2015. – Сєверодонецьк : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2015. – С. 187–193.
154. Кузікова, С. Б. Психологія саморозвитку [Текст] : навчальний посібник / С. Б. Кузікова. – Суми : Вид-во «МакДен», 2011. – 148 с.
155. Кузьміна, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст] / Н. В. Кузьміна. – М. : Высш. Школа, 1989. – 167 с.
156. Кузьміна, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
157. Кузьмінський, А. І. Педагогіка [Текст] : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2008. – 447 с.

158. Кулюткин, Ю. Н. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
159. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
160. Куцепалов, А. В. Влияние информированности пациентов на деятельность врача-хирурга (опыт социологического анализа) [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.52 / Александр Владиславович Куцепалов; Волгоградский государственный медицинский университет. - Волгоград, 2003. – 26 с.
161. Лаун, Б. Утерянное искусство врачевания [Текст] / Б. Лаун. – М.: Крон-пресс, 1998. – 367 с.
162. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
163. Лещенко, М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання [Текст] : монографія / М. П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.
164. Лебедева, С. Ю. Сучасний стан та шляхи розвитку фундаментальних та прикладних досліджень у рамках спеціальності 19.00.09. – «Психологія діяльності в особливих умовах» [Текст] / С. Ю. Лебедева // Актуальні проблеми теорії та практики психологічної допомоги : матеріали VII Харківських міжнародних психологічних Читань, 25–25 лист. 2015 р. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – С. 34–35.
165. Лифинцева, Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя [Текст] / Н. И. Лифинцева. – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 184 с.
166. Лихачёв, Б. Т. Педагогика. Курс лекций [Текст] : учебное пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
167. Мазур, Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи [Текст] / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
168. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст] : у 8-ми т. Т.1 / А. С. Макаренко; сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
169. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст] : у 8-ми т. Т. 2 / А.С. Макаренко; сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 512 с.
170. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст] : у 8-ми т. Т. 3 / А.С. Макаренко; сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1984. – 511 с.
171. Максименко, С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження [Текст] / С. Д. Максименко. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.
172. Мак-Фарленд, Д. – Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция [Текст] / Д. Мак-Фарленд. – М.: Мир, 1988. – 520 с. ил.
173. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

174. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1993. – 420 с.
175. Маслов, В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63-66.
176. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Издательство : Смысл, Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.
177. Мельник, В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Валентина Костянтинівна Мельник; ЦППО АПН України. – К., 2003. – 220 с.
178. Мельник, В. К. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу [Текст] / В. К. Мельник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 77-82.
179. Минигалиева, М. Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника [Текст] / М. Р. Минигалиева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 72-86.
180. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
181. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
182. Михальский, А. В. Психология конструирования будущего [Текст] : монография / А. В. Михальский. – М.: МГППУ, 2014. – 192 с.
183. Модель, И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: теоретико-социологический анализ [Текст] / И. М. Модель. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1993. – 185 с.
184. Мони́на, Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) [Текст] / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс. – СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 224 с.
185. Моргун, В. Ф. Парадокси педагогічного гуманізму, або Як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушом Корчаком [Текст] / В. Ф. Моргун // Концептуальні погляди Януша Корчака як важливі духовні цінності на сучасному етапі: збірка матеріалів конференції / заг. ред. І.Ю.Філіппової. – Луцьк: Вежа-Друк, 2012. – С. 72-76.
186. Моргун, В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка [Текст] / В. Ф. Моргун. – Полтава, 2002. – 84 с.
187. Мороз, О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація [Текст] : навчальний посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : НПУ, 1997. – 168 с.

188. Мотков, О. И. Психологическая культура личности [Текст] / О. И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.
189. Мотков, О. И. Психология самопознания личности [Текст] : практическое пособие / О. И. Мотков. – М.: Педагогика, 1993. – 96 с.
190. Музалев, А. А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы [Текст] / А. А. Музалев // Молодой ученый. – 2014. – №. 4. – С. 1040-1045.
191. Надвоцкая, В. В. Научное обоснование формирования профессиональной культуры будущих специалистов [Текст] / В. В. Надвоцкая // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – №1–2. – С. 38-43.
192. Немов, Р. С. Психология: в 3-х кн. Кн. 2. Психология образования [Текст] / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
193. Нестерович, Б. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Богдан Іванович Нестерович; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 22 с.
194. Никитина, Е. Л. Психологические особенности проявления инициативности врачей-хирургов [Текст] / Е. Л. Никитина, Н. Ф. Шляхта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. №2. – С. 44-55.
195. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя [Текст] : монография / Н.Н. Никитина. – М. : МПГУ, 2002. – 316 с.
196. Николаев, Ю. М. Теория физической культуры: что же это такое? [Текст] / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 1. – С. 94-99.
197. Ніколаї, Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галина Юріївна Ніколаї; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 42 с.
198. Новикова, Л. И. Педагогический коллектив и его воспитательные функции [Текст] / Л. И. Новикова // Теоретические проблемы воспитательного коллектива / под ред. Л.П. Бугеовой и др. – Тарту: ТГУ, 1975. – С. 43-48.
199. Новикова, Л. И. Школа и среда [Текст] / Л. И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
200. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
201. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учебное пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.



202. Овчарова, Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя [Текст] : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Артикул, 2007. – 305 с.
203. Олійник, В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку [Текст] / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 25-29.
204. Орлова, И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии [Текст] / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
205. Падалка, Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін [Текст] : монографія / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
206. Палеха, Ю. І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури [Текст] / Ю. І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. у-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. – 211 с.
207. Панок, В. Г. Основи практичної психології [Текст] : підручник / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.
208. Пацеева, А. Г. Особенности институционального уровня профессиональной культуры врача, формирующиеся под воздействием факторов внешней среды [Текст] / А. Г. Пацеева // Социологический альманах, 2015 – Вып.6 – С. 490-498.
209. Педагогика : большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слова, 2005. – 720 с.
210. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник для студ. вищих пед. закл. освіти / за ред. М. М. Фіцули. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
211. Педагогіка [Текст] : учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 3-е, доп., перероб. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.
212. Педагогічна майстерність [Текст] : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 442 с.
213. Пиковский, Д. Л. Философия экстренной хирургии. Теория-практика [Текст] / Д. Л. Пиковский. – М.: Триада-Х, 2001. – 224 с.
214. Пинигина, С. В. Сопоставительный анализ якутского и русского языкового сознания : Тематическое поле «семья» [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Пинигина Саргылана Васильевна; Институт языкознания РАН. – Москва, 2004. – 26 с.
215. Пінчук, О. Тиждень психології в школі [Текст] / О. Пінчук, О. Буряченко, Н. Кузнецов // Психолог (Шкільний світ). – 2007. – № 13/15. – С. 65–67.
216. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] : учебное пособие / К.К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1984 – 174 с.

217. Подоляк, Л. Г. Основи педагогічної психології [Текст] : навчальний посібник / Л.Г. Подоляк, О. Главник. – К. : Главник, 2006. – 112 с.
218. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи [Текст] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
219. Поліщук, В. М. Молодший шкільний вік як життєвий феномен [Текст] / В. М. Поліщук // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 1-6.
220. Поліщук, В.М. Психологія педагогічного повсякдення : реальність і міфи [Текст] / В. М. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2012. – 152 с.
221. Положение о Международном конкурсе имени А. С.Макаренко [Текст] // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 25-28.
222. Попенко, О. М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала [Текст] / О. М. Попенко // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С.44-49.
223. Попова, Н. Н. Толерантность как личностный компонент профессиональной культуры учителя [Текст] // Сибирский учитель. – Март-апрель, 2004.– № 32. – С. 24.
224. Попович, І. С. Роль соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості [Текст] / І. С. Попович // Збірка наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20, ч. 2. – С. 213-220.
225. Потєбня, А. А. Мысль и язык [Текст] / А. А. Потєбня. – Киев: СИНТО, 1993. – 192 с.
226. Потєбня, А. А. Теоретическая поэтика [Текст] / А. А. Потєбня. – М.: Высш. школа, 1990. – 342 с.
227. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2006. – 592 с.
228. Протасова, Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців [Текст] / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 7-10.
229. Психологические тесты [Текст] / под ред. А. А. Карелина. – Т.1. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – С. 25-29.
230. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ, 2015. – 656 с.
231. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
232. Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток [Текст]: монографія / М. Й. Боришевський, Н. Є. Завацька, З. С. Карпенко, С. Б. Кузікова, М. В. Савчин та ін.; відп. ред. Г.Є. Улунова. – Суми: ВВП «Мрія», 2014. – 404 с.

233. Психологія сім'ї [Текст] / В. М. Поліщук, Н. М. Ільїна, С. А. Поліщук, С. О. Мисник та ін.; за заг. ред. В.М. Поліщука. – 2-е вид., доповн. – Суми: Університетська книга, 2008. – 280 с.
234. Пухно, С. В. Особливості організації навчально-дослідної роботи студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] / С. В. Пухно, Т. М. Максименко // Міжнародний науковий журнал «Фізико-математична освіта». – 2015. – №2 (5). Режим доступу: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/4-1-0-35>
235. Пухно, С. В. Особливості формування професійного самовизначення майбутніх фахівців [Текст] / С. В. Пухно // Тези науково-технічної конференції викладачів, співробітників, аспірантів і студентів фізико-технічного факультету, присвяченої Дню науки в Україні та 60-ти річчю Сумського державного університету (21-24 квітня 2008 р.). – Том I. – Суми : СумДу, 2008. – С. 137-138.
236. Пухно, С. В. Психологічні аспекти мотивації майбутніх викладачів фізико-математичних дисциплін [Текст] / С. В. Пухно // Актуальні питання природничо-математичної освіти : збірник наукових праць. – Випуск 4. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – С. 127-132.
237. Пухно, С. В. Психологічні особливості проходження адаптації студентів-першокурсників ВНЗ як чинник процесу формування знань з фізико-математичних дисциплін [Текст] / С. В. Пухно // I Міжрегіональна науково-методична конференція. «Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах». (26 листопада 2015 р.) – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 43-45.
238. Радул, В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя [Текст]: навчальний посібник. – Кіровоград, 2000. – 36 с.
239. Рашкевич, Ю.М. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Ю. М. Рашкевич. Режим доступу: <http://education-ua.org/>
240. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся [Текст] / А. А. Реан. – М. : Высшая школа, 1990. – 180 с.
241. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский – СПб.: «Питер», 2000. – 416 с:
242. Регуш, Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности [Текст] / Л. А. Регуш. -2-е изд., перераб. и доп. - СПб. : Питер, 2008. – 208 с. – (Серия «Практикум по психологи»).
243. Рибалка, В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога [Текст] / В. В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.
244. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособ. для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
245. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. [Текст] / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

246. Ротенберг, В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга [Текст] / В. С. Ротенберг. – М. : ООО «Центр гуманитарной литературы «РОН», В. Секачев, 2001. – 256 с.
247. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 269 с.
248. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. комм. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
249. Рудницька, О. П. Педагогіка: загальна та мистецька [Текст] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
250. Сабатовская, И. С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе [Текст] / И. С. Сабатовская // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С. 206-214.
251. Сабатовська, І.С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання [Електронний ресурс] / І.С. Сабатовська. Режим доступу: [http://www.confcontact.com/20110531/so\\_sabat.htm](http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm)
252. Савченко, О. Я. Виховний потенціал початкової освіти [Текст]: посібник для вчителів і методистів почат. навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. переробл. та доп. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
253. Савчин, М. В. Педагогічна психологія [Текст] / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
254. Садкина, Т. М. Образованность как фундамент личности [Текст] / Т. М. Садкина // Человек в мире культуры. – 2014. – № 1. – С. 67–70.
255. Салтикова, А. І. Використання проектних технологій для організації самостійної роботи студентів [Текст] / А. І. Салтикова, Ю. О. Шкурдода // Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів: матеріали науково-методичної конференції (28–29 квітня 2016 року, м. Суми) / від. ред. Л.В. Олександрів. – Суми: Сумський державний університет, 2016. – С. 33-34.
256. Салтикова, А. І. Віртуальний лабораторний практикум в системі формування професійних компетентностей майбутнього учителя фізики [Текст] / А. І. Салтикова, Ю. О. Шкурдода // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2014): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (3-4 грудня 2014 р., м. Суми) : у 2 т. Т. 1. – Суми: ВВП «Мрія», 2014. – С. 72-73.
257. Салтикова, А. І. Підвищення ролі самостійної роботи студентів в умовах реформування вищої школи [Текст] / А. І. Салтикова, Ю. О. Шкурдода // Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів : матеріали VII Міжвузівської обласної методичної конференції / від. ред. Л. В. Олександрів. – Суми: Сумський державний університет, 2014. – С. 21-22.

258. Салтикова, А. І. Роль самостійної роботи у формуванні компетентностей майбутнього фахівця [Текст] / А. І. Салтикова, Ю. О. Шкурдода // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2013): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (5-6 грудня 2013 р., м. Суми). – Суми: ВВП «Мрія», 2013. – С. 75.
259. Самодрин, А.П. Профільне навчання в середній школі [Текст] / А. П. Самодрин. – Кременчук: Вид. Центр СГЕ, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. – 384 с.
260. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология управления [Текст] / А. Л. Свенцицкий ; под ред. Е. С. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 175 с.
261. Світличний, К. К. Лелеки над Сахнівкою [Текст] / К. К. Світличний. – К.: Рад. письменник, 1987. – 191 с.
262. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 818 с.
263. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
264. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека [Текст] : монография / В. В. Семикин. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 156 с.
265. Семиченко, В. А. Психологія педагогічної діяльності [Текст] : навчальний посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
266. Семиченко, В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях [Текст] / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26-30.
267. Синельников, В. В. Таинственная сила слова. Формула любви. Как слова воздействуют на нашу жизнь [Текст] / В. В. Синельников – М.: ЗАО Центрополиграф, 2006. – 255 с.
268. Скрипченко, О. В. Вікова та педагогічна психологія [Текст] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
269. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.
270. Созонюк, О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Степанівна Созонюк; Рівненський державний гуманіт. університет. – Рівне, 2002. – 20 с.
271. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова. – [пер. с англ. : С. А. Сидоренко]. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

272. Сорочан, Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика [Текст] : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
273. Социальная педагогіка [Текст] : курс лекцій / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
274. Спиноза, Б. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. [Текст] / Б. Спиноза. – М.: Государственное Издательство политической литературы, 1957. – 632 с.
275. Ставицкая, Е. А. Диалогическая концепция культуры [Текст] / Е. А. Ставицкая // Вестник московского государственного лингвистического университета. – № 5 (716). – 2015. – С. 117-121.
276. Ставицька, Л. Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників [Текст] / Л. Ставицька. – Київ: Критика, 2008. – 454 с.
277. Сухомлинський, В. О. Джерело Невмирущої Криниці [Текст] / В. О. Сухомлинський // Літ. Україна. – 1970. – 28 квітня.
278. Сухомлинський, В. О. Пависька середня школа [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.
279. Сухомлинський, В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
280. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 670.
281. Сухомлинський, В. О. Слово і мислення [Текст] / В. О. Сухомлинський // Кіровоградська правда. – 1965. – 21 вересня.
282. Сущенко, Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у зарубіжних країнах [Текст] : методична розробка / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 24 с.
283. Танько, Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Петрівна Танько; Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 41 с.
284. Таран, Р. С. Розвиток інтуїтивного мислення кваліфікованих спортсменів у процесі їх підготовки до змагань [Текст] : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.01 / Руслан Сергійович Таран; Національний університет фізичного виховання і спорту України. – Київ, – 2012. – 21 с.
285. Тарасенко, Г. С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів [Текст] / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко та ін. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. – Вип. 21. – С. 527-532.

286. Тарасова, Т. Б. Психологічна освіта як комплексна науково-теоретична та практична проблема [Текст] / Т. Б. Тарасова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наук. праць. Вип. 40 / за заг. ред. М. Б Євтуха ; уклад. О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 11-15.

287. Тарасова, Т. Б. Психологічна просвіта [Текст] : навчальний посібник / Т. Б.Тарасова. – Суми : Університетська книга, 2013. – 462 с.

288. Тарасова, Т. Б. Тренінг-семінар як форма підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів [Текст] / Т. Б. Тарасова, Г. Є. Улунова, С. О. Ніколаєнко // Освіта Сумщини. – 2011. – № 1. – С. 46-49.

289. Титаренко, Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога [Текст] / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21-23.

290. Тищенко, С. П. Рефлексія як механізм розвитку структур самосвідомості в ранньому онтогенезі [Текст] / С. П. Тищенко // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження : збірник наук. праць. – К. : Любіть Україну, 1999. – С. 84-86.

291. Толковый словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935–1940. Режим доступа: [http://biblioclub.ru/?page=dict&dict\\_id=117](http://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117)

292. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? [Текст] / Л. Н. Толстой // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.

293. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 41. [Текст] / Л.Н. Толстой. – М. : Гос. изд-во художеств. л-ры, 1957. –288 с.

294. Трахтенберг, І. М. Роздуми, сумніви, емоції лікаря, дослідника, письменника [Текст] / І. М. Трахтенберг // Пам'ятні нотатки про творчість Миколи Амосова. Світогляд. – 2011. – № 2. – С. 6–11.

295. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів [Текст] / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Вид група «Основа», 2010. – 191 с.

296. Туріщева, Л. В. Настільна книга шкільного психолога [Текст] : навчально-методичний посібник для вчителя / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 256 с.

297. Туріщева, Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект [Текст] / Л. В. Туріщева. – Х. : Основа, 2006. – 141 с.

298. Уайт, Л. Избранное: Наука о культуре [Текст] / Л.Уайт. – [пер. с англ.]. – М. : РОССПЕН, 2004. – 960 с.

299. Улунова, Г. Є. Психологічна культура майбутнього фахівця: сутність, реалії, перспективи [Текст] / Г. Є. Улунова // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал / заг. ред. О. В. Михайліченко. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – Вип. 1 – С. 59-63.
300. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 6. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 528 с.
301. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т.2. Педагогические статьи (1857-1861) [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1948. – 656 с.
302. Ущатовський, Ю. В. Інституція економічної культури як гомеостатична система [Текст] / Ю. В. Ущатовський // Вісник ЖДТУ. – 2015. – № 2 (72). – С. 198-203.
303. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта [Текст] / Е.Б. Фанталова. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 2001. – 128 с.
304. Федько, Л. А. Мастерство и профессионализм как основные показатели зрелости специалиста [Текст] / Л. А. Федько // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – №. 4. – С. 25-28.
305. Филь, С. М. Історія фізичної культури [Текст] : навчальний посібник / С. М. Філь, О. М. Худолій, Г. В. Малка. – Харків: ОВС, 2003. – 106 с.
306. Фридман, Л. М. Психологическая наука – учителю [Текст] / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
307. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Совершенство, 1998. – 432 с.
308. Халафян, А. А. Анализ и синтез медицинских систем поддержки принятия решений на основе технологий статистического моделирования [Текст] : автореф. дис. ... докт. техн. наук : 05.13.01 / Алексан Альбертович Халафян; Кубанский государственный технологический университет. - Краснодар, 2010. - 46 с.
309. Хозяинов, Г. И. Основы акмеологии [Текст] / Г. И. Хозяинов. – М.: XXI век: ПКЦ, 2000. – 103 с.
310. Хомич, Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів [Текст] : для викладачів і студ. пед. навч. закладів / Л. О. Хомич ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти України. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
311. Хорунженко, К. М. Культурология. Энциклопедический словарь [Текст] / К. М. Хорунженко. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Фенікс», 1997. – 640 с.
312. Хьюз, Э. Ч. Изготовление врача: Общая формулировка идей и проблем [Текст] / Э. Ч. Хьюз // Журнал исследований социальной политики. – 2009. – Т. 7, №3. – С. 313-326.



313. Чепелева, Н. В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога [Текст] / Н. В. Чепелева // Практична психологія : теорія, методи, технології. – К. : Ніка-Центр, 1997. – С. 102-108.
314. Чепелева, Н. В. Психологічна культура вчителя [Текст] / Н. В. Чепелева // Психологія : збірник наук. праць. – Вип. 4 (7). – К. : НПУ, 1999. – С. 22-26.
315. Чепелева, Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти [Текст] / Н. В. Чепелева, Н. І. Повякель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – С. 2-5.
316. Чепель, Т. Л. Психологическое просвещение как путь к развитию креативности педагогов и их готовности к инновационной деятельности.[Электронный ресурс] / Т. Л. Чепель. Режим доступа : <http://www.concord.websib.ru/page.php?article=84&item=2>
317. Чернобровкін, В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія [Текст] / В. М. Чернобровкін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.
318. Чернова, Ю. К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения [Текст] : монография / Ю. К. Чернова. – М.; Тольятти: Изд-во Тольят. политехн. ин-та, 2000. – 230 с.
319. Чуб, І. А. Стресостійкість як умова конструктивного реагування рятувальників в критичних ситуаціях професійної діяльності [Текст] / І. А. Чуб / Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 лютого 2015 р., м. Суми) / за ред. С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової та ін. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 99-100.
320. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. Режим доступа : [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2009/rmo-pred-2008/geo/geo\\_bas\\_komp.html](http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-pred-2008/geo/geo_bas_komp.html)
321. Шапар, В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник [Текст] / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
322. Шаров, А. С. Миф как смысловесущая реальность [Текст] / А. С. Шаров // Гуманитарные исследования : ежегодник. Выпуск 8. Межвузовский сборник научных трудов. – Омск : ОмГПУ, 2003. – С. 158-167.
323. Шарохина, Е. В. Педагогика [Текст] : конспект лекцій / Е. В. Шарохина, О.О. Петрова, О. В. Долганова. – М. : ЭКСМО, 2008. – 160 с.
324. Шевцова, Л. Н. Образовательные инновации и ноосферный подход в системе подготовки бакалавров спортивных вузов [Текст] / Л. Н. Шевцова / Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: сборник науч. трудов XIV Всерос. с междунар. участ. науч. практ. конф. в 2 т. Т. 1. / под ред. С.И. Логинова, Ж.И. Бушевой. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2015. – С. 185-200.

325. Шпет, Г. Г. Сочинения [Текст] / Г. Г. Шпет. – М.: Правда, 1989. – 609 с.
326. Штайнер, Р. Методика и дидактика [Текст] / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
327. Щербань, П. М. Мистецтво управління – це передовсім мистецтво бути чесним [Текст] / П. М. Щербань // Освіта і управління. – 1998. – Т 2. – № 4. – С. 83-90.
328. Эриксон, М. Гипнотические реальности : Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения [Текст] / М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Росси. – [пер. с англ. М. А. Якушиной]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 352 с.
329. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов [Текст] / К.Г. Юнг. – [пер. с англ.]. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.
330. Япко, М. Д. Введение в гипноз [Текст] : практическое руководство / М. Д. Япко. – М. : Центр психологической культуры, 2002. – 191 с.
331. Яременко, Н. В. Дозвілєзнавство [Текст] : навчальний посібник / Н. В. Яременко. – Фастів : Поліфаст, 2007. – 460 с.
332. Ярская-Смирнова, Е. Р. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии [Текст] / под ред. Е. Ярской-Смирновой. – М.: ООО «Вариант», 2014. – 148 с.
333. Angyal, A. Foundations for a science of personality [Text] / A. Angyal. – N.Y. : Commonwealth Fund, 1941. – 398 p.
334. Benjamin, A.J. Reliability and factor structure of Budner's tolerance for ambiguity scale [Text] / A.J. Benjamin, R.E. Riggio, B.T. Mayes // Journal of Social Behavior and Personality. – 1996. – № 11. – P. 625–632.
335. Devlin–Foltz, B., McIlvaine, S. Tescher Preparation for the Global Age the Imperative for Ghange [Text] / B. Devlin–Foltz, S. McIlvaine. – Longvien Foundation for Education in Worid Affaues and International Understanding., Inc. 2008. – 40 p.
336. Grum, B.I. Convention thought and practice in physical education problems of teaching and implications of change [Text] / B.I. Grum // Quest. – 1998. – № 45. – P. 17-23.
337. Honigman, J. J. Culture and personality [Text] / J. J. Honigman. – New York: Harper and Brothers, 1954. – 499 p.
338. Kohlberg, L. Moral stages and moralization [Text] / L. Kohlberg // Moral development and behavior / Holt, Rinehart and Watsons. – N.Y., 1977. – P. 31-53.
339. Laporte, W. Physical Education in the European Union in a harmonisation process in EUPEA [Text] / W. Laporte // New letter, 1999. – № 4. – P. 47-51.
340. McLean, K.N. What motivates the motivators? An examination of sports coaches [Text] / K.N. McLean, C.I. Mallet // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2011. – Vol. 17(1). – P. 21-35. doi: 10.1080/174089.2010.535201.

341. Qnennerstedt, M., Larson, H. Learning movement cultures in physical education practice [Electronic resource] / M. Qnennerstedt, H. Larson // Sport, Education and Society. – Published online 21 Jan 2015. DOI: 10.1080/13573322.2014.99490. – Access mode: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080.13573322.2014.99490>.

342. Rokeach, M. The Nature of Human Values [Text] / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.

343. Stein, Howard F. The Psychoanthropology of American Culture [Text] / H. F. Stien. – New York/London : The Psychohistory Press, 1985. – 168 p.

344. Voinar, I. Problems and Tendencies of professionals Education in Physical Culture area [Text] / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2011. – Vol. 17(1). – P. 44-50. doi: 10.1080/17398872.2010.544902.

Навчальне видання

**ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА:  
сутність, фахові особливості, розвиток**

*колективна монографія*

Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016 р.  
Свідоцтво №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск: ***В. І. Шейко***  
Комп'ютерний набір та верстка автора: ***Г. Є. Улунова***

Здано до складання 27.10.2016 р. Підписано до друку 28.11.2016 р.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір друк. Друк ризогр.  
Умовн.-друк. арк. 17,4. Обл.-вид. арк. 19,9.  
Тираж 100. Вид. № 67.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка  
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка