

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ І КЛАСИФІКАЦІЇ

Проблема з'ясування сутності професійних якостей фахівців досліджується у наш час у контексті педагогічної психології, психології професій (професіоналізму), теорії та методики професійної освіти й інших галузях соціально-гуманітарного знання і пізнання. Досліджуючи психолого-педагогічні літературні джерела, Д. Дроздов зазначає, що “під професійними якостями фахівця здебільшого розуміють: пристосовані до певної професійної діяльності компоненти його цілісної особистості, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта... Професійно необхідні якості – це індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості людини, які в комплексі забезпечують успішність її роботи на конкретній посаді” [13, с. 305]. Своєю чергою, І. Жорова, з'ясовуючи структуру й етапи формування професійно важливих якостей особистості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, ототожнює поняття “професійні здібності” і “професійні якості”, зазначає, що “професійні здібності працівника сфери побуту – це інтегральне утворення, що поєднує пізнавальні (мисленнєві, перцептивні, атенційні, мнемічні, комунікативні) та психомоторні здібності” [16].

Доречнішим буде не ототожнювати такі поняття, як *професійна якість* і *професійна здібність*, оскільки професійні якості характеризують певні духовно-душевно-тілесні здібності й органічно формуються на їх основі, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності.

Визначення і належне ноологічне та психолого-педагогічне трактування професійних якостей є необхідними для подальшого розвитку професійної педагогіки та практики навчально-виховного процесу, зокрема в системі ПТНЗ. Професійні якості – це окремі життєво важливі характеристики творчої особистості, які мають відповідати вимогам певної професії та сприяти її успішному оволодінню.

Фундаментально значущі положення щодо з'ясування сутності професійних якостей формулює Е. Зеєр. Вчений виокремив

професійно-важливі якості, які необхідні будь-якому компетентному спеціалісту: “спостережливість, образну, рухову й інші види пам’яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, рішучість, витривалість, гнучкість (пластичність), наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль та ін.” [17, с. 55].

Чітке розуміння професійних якостей має сприяти успішному оволодінню та здійсненню фахівцем певних видів професійної діяльності, а тому професійні якості – це соціально зумовлені та соціально значущі характеристики, яких вимагає життєва практика від фахівця тієї чи іншої професії. Слід також враховувати, що професійні якості формуються поступово, змінюються на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості.

Як зазначає М. Вайнтрауб, “для того, щоб навчити випускників ПТНЗ виконувати якісно, на сучасному рівні, функціональні обов’язки своєї професії, потрібно сформуванню інший зміст професійного навчання, з використанням прийомів винахідницького мислення, Інтернет-середовища, оптимального підбору матеріально-технічного забезпечення, інтерактивних форм і методів навчання, формування характерних комутативних рис (інтуїція, манера спілкування, акторські й організаторські здібності, що підсилюють дієвий вияв професійних умінь). Творче мислення, неперервне навчання впродовж життя, уміння вчитися, наукова та дослідницька діяльність – це основні особливості сучасного робітника” [7].

З’ясування професійно важливих якостей кваліфікованих робітників і їх формування в умовах техніко-технологічних змін потребують подальшого системного дослідження, зокрема в контексті розвитку і становлення професійної Я-концепції особистості. Цим питанням недостатньо приділялося уваги у професійно-педагогічній літературі.

Отже, метою статті є з’ясування науково-методологічних, зокрема філософсько-педагогічних, психолого-педагогічних та ноологічних, засад визначення і класифікації професійних якостей фахівців у контексті сучасної філософії освіти та професійної педагогіки.

Нам імпонує думка І. Мачуліної про те, що “професійна освіта поступово перестає бути виключно процесом підготовки людини до професійної діяльності. Її призначення все більше полягає також у виконанні певної сукупності гуманістичних завдань і функцій з виховання студента, з формування й розвитку його особистості, його соціалізації та прищеплення загальної культури, духовності, морально-етичних

принципів і переконань та сучасної системи життєвих цінностей. Це означає, що сьогодні суспільство вимагає від професійної освіти ефективної підготовки людини до успішного життя і діяльності в надзвичайно складних і динамічних умовах сучасного непередбачуваного мінливого світу. Сучасний фахівець – це особистість, яка не лише володіє професійними знаннями та формалізованими навичками, технологічними прийомами в тій або іншій сфері застосування своєї праці, але і здатна нестандартно, творчо, інноваційно мислити, якісно вдосконалювати виробничі, організаційні, управлінські та інші процеси й види трудової діяльності, реконструювати їх за новими принципами, що відповідають вимогам часу... Сучасному суспільству потрібні не просто фахівці високої кваліфікації, але передусім, люди етичні, культурні, творчі, всебічно освічені. Саме всебічний розвиток майбутнього фахівця, формування його моральних, культурних, професійно важливих якостей розглядаються як пріоритетні у сучасній державній освітній політиці” [21].

Викладені науково-методологічні положення дозволяють І. Мачуліній сформулювати досить широкий контекст *професійних якостей фахівця* як набір знань фундаментальних, професійно орієнтованих і гуманітарних наук, умінь і навичок виконувати професійні обов’язки. “До них потрібно віднести володіння на достатньо високому рівні власне професійною діяльністю в певній галузі; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; уміння професіонально спілкуватися; здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці” [21].

До професійних якостей молодого фахівця відноситься також його *професійне мислення*, наприклад, технічне мислення інженера, художнє мислення працівника мистецтва, гуманітарне мислення та ін. “У цьому контексті маються на увазі деякі особливості мислення фахівця, які дають йому змогу успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно й оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні завдання в певній предметній сфері. Таких фахівців, зазвичай, характеризують як людей творчих у своїй професійній сфері, які “по-особливому” виділяють предмет своєї діяльності та здатні до раціоналізації, новаторства, відкриття нового” [21].

Із викладеного вище стає зрозумілою необхідність використання нових методологічних підходів до науково-педагогічного дослідження навчально-виховних проблем професійної підготовки фахівців усіх рівнів, зокрема в системі ПТНЗ. Справді, у сучасній професійній педагогіці спостерігається необґрунтована експансія виключно психологічних підходів щодо з’ясування, ідентифікації, визначення професійно важливих якостей особистості та

можливостей їх формування у навчально-виховному процесі. На сьогодні уже виокремлені, принаймні, дев'ять фундаментальних педагогічних теорій: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна аксіологія, педагогічна когнітологія, педагогічна акмеологія та педагогічна ноетика [9; 22–27; 29], проблематика яких у жодному разі не зводиться лише до педагогічної психології. Перелічені вище фундаментальні педагогічні теорії (ФПТ) дозволяють адекватно тематизувати, концептуалізувати і науково-методологічно з'ясувати надскладну проблематику професійної педагогіки.

Ті чи інші аспекти ФПТ, хоч і стихійно, з'являються у науково-педагогічних статтях і в навчальних посібниках із професійної педагогіки, зокрема при дослідженні професійних якостей. Так, наприклад, у навчальному посібнику “Професійна педагогіка” [15] виділено окремий параграф (§ 3) під назвою “Психологічні основи професійної педагогіки” [15, с. 47–73]. Однак викладене у п. 3.3 “Мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності” [15, с. 50–52] неможливо адекватно з'ясувати без педагогічної аксіології та педагогічної герменевтики, коли, наприклад, розглядається питання “Мотиви розуміння призначення професії”. Контекст суто педагогічної акмеології подається у п. 3.5 “Акмеологічні основи професійно-особистісного розвитку фахівця” [15, с. 58–63]. Цей параграф автори завершують так: “Таким чином, акмеологія вивчає й аналізує професійну діяльність людини і дозволяє зрозуміти, як досягаються, утримуються і переборюються вершини професіоналізму. Вона сприяє осмисленню закономірностей розвитку особистості в період професійної підготовки, співвіднесенню індивідуального і творчого початку. Усі розглянуті категорії акмеології складають базисні основи професійної педагогіки” [15, с. 64]. Все гарно сказано, за винятком того, що тут мова йде саме про педагогічну акмеологію, а п. 3.5 входить у §3 “Психологічні основи професійної педагогіки”. У наступному §4 “Професійне виховання майбутніх фахівців” розглядаються проблеми морально-естетичної культури фахівців, етичного та морального виховання, тобто проблематика таких ФПТ, як педагогічна етика та педагогічна естетика [15, с. 76]. На с. 82 з'ясовується когнітивний компонент професійної вихованості, тобто контекст педагогічної когнітології. Як бачимо, без науково-методологічних засад та чи інша галузь педагогічного знання не може бути адекватно концептуалізована і тематизована.

Питання методології є найважливішими для будь-якої науки. Не є це винятком і для педагогіки. Більше того, педагогіка як наука, що має

безпосередні впливи на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагає чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних засад її функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин у системах: “педагог – учень (студент)”, “педагог – педагог”, “учень – учень”, “педагог – батьки” і т. ін.

Методологічна проблематика педагогіки досліджувалася і раніше в умовах колишнього СРСР. З позицій матеріалістичної філософії розглядалися питання педагогічного експерименту, його природи, методики і ролі в дослідженні процесів виховання, навчання і розвитку учнів (студентів); обґрунтовувалися проблеми структурних досліджень педагогічних явищ і процесів; доводилася необхідність підвищення продуктивності педагогічних досліджень і реалізації досягнень науки у процесі навчання і виховання; здійснювався пошук прогнозування розвитку освіти і педагогічної науки; розв’язувалися питання ефективності теоретичних досліджень у педагогічній науці, а також вивчення і використання педагогічного досвіду тощо.

Історико-педагогічний аналіз показує, що за своєю сутністю і змістом уже тоді досліджувалися різні аспекти головного питання: як відображається освіта у науковій проблематиці педагогіки і як зробити педагогічне дослідження більш достовірним і результативним. Будучи об’єктивним, не можна заперечувати той факт, що у царині методології минулого були значні досягнення, якими науковці й освітяни користуються і сьогодні у своїх працях.

Якщо кваліфікувати мовою філософії засади тодішньої методології, то треба визнати, що це був *моністичний раціоналізм*. Для нього характерна установка на розумність і природну впорядкованість світу, наявність у ньому внутрішньої логіки і гармонії, а також переконання у здатності розуму пізнати цей світ і організувати його на розумних началах. Але якщо класичний раціоналізм визнавав тотожність матерії та свідомості, то у марксистському трактуванні ця тотожність заперечується, а на перший план виходить матеріальне. Поширення цього постулату на методологію призводить до того, що, врешті-решт, такі науки, як психологія і педагогіка, стають бездуховними. Розумність дійсності оголошувалася альфою і омегою буття, хоча це буття було далеко нерозумним, ірраціональним, оскільки знеособлювало особистість, принижувало її гідність, обмежувало реальну свободу. До цього слід додати, що непрофесіоналізм, служіння ідеологічним штампам, відсутність у багатьох випадках справді самостійного підходу до науки і практики в дослідницькій і навчальній діяльності з боку тих, хто займався науковою роботою в галузі педагогіки, все більше ставало гальмом на шляху її розвитку.

Тут доречним буде зазначити, що лише одиниці серед філософів, педагогів, психологів висловлювали критичний погляд щодо панівної на той час в СРСР методології. Так, наприклад, Є. Ільєнков (1924–1979 рр.), керуючись ідеєю тотожності мислення і буття, наголошував на тому, що надто матеріалістичне сприйняття всього, розуміння лише поверхні нових моральних норм, бездушність нового світогляду призводить до того, що поза духовно-практичним життям людини і людства залишаються цілі пласти гуманітарного знання. На думку вченого, методологія педагогічної науки повинна всебічно обґрунтовувати ідею формування і розвитку вільної людини, не підпорядкованої цілком суспільству. Наголошуючи на неповторності особистості, Є. Ільєнков писав: “Неповторність справжньої особистості полягає саме в тому, що вона по-своєму відкриває щось нове для всіх, краще і повніше за інших виражаючи “сутність” усіх інших людей, своїми справами розширюючи рамки наявних можливостей, відкриваючи для всіх те, чого вони ще не знають, не вміють, не розуміють. Її неповторність не в тому, щоб завжди виставляти свою індивідуальну особливість, свою “неподібність” на інших, свою “дурну індивідуальність”, а в тому і лише в тому, що, вперше створюючи (відкриваючи) нове загальне, вона виступає як індивідуально виражене всезагальне” [18, с. 413]. Ці й інші переконання Є. Ільєнкова на той час каралися і вартували йому самому життя.

Ще більш радикально стосовно методології, наповнення її духовним змістом був налаштований І. Ільїн (1883–1954 рр.). Вчений доводив, що абсолютно неприродно і негуманно формувати людей як сліпих виконавців, “гвинтиків” у державній машині, а слід створювати умови, у тому числі педагогічні, для її всебічного розвитку. Людина – це не лише біологічна, психічна, соціальна, а й духовна істота. Отже, наголошував І. Ільїн, потрібна методологія духовного оновлення людини. “Людина покликана оволодіти своєю душею і її недосконалістю, вивільнити себе зі стану духовної сліпоти і творчо будувати свою нову долю перед лицем Божим” [19, с. 290]. За свої ідеї, які суперечили марксистсько-ленінській методології, вченому чотири рази виголошували смертні вирoki, яких він уник завдяки еміграції.

Особливої уваги заслуговують праці з методології педагогіки Г. Щедровицького (1929–1994 рр.), який вважав, що наука повинна виконувати свої функції стосовно методики і практики всередині методології. На його думку, в систему наукових основ сучасної методології входять п'ять основних дисциплін: 1) загальна онтологія системно-структурного аналізу; 2) теорія діяльності; 3) теорія мислення; 4) теорія науки; 5) семіотика. Разом вони задають систему засобів, необхідну і для проектування будь-

якої науки, і для складання загального плану її розробки, у тому числі для проектування і розробки науки педагогіки [38, с. 67].

Філософсько-педагогічні ідеї, які концептуалізуються і тематизуються у сучасній філософії освіти, певною мірою втілюються в контексті фундаментальних педагогічних теорій. Однією з фундаментальних педагогічних теорій є педагогічна антропологія, започаткована К. Ушинським ще в ХІХ ст. (1824 – 1870 рр.) [34]. Конспективно *методологія філософсько-педагогічної антропології у науковому дослідженні може бути вартісною з таких позицій:*

По-перше, усвідомлення амбівалентності людини, її діяльності. Будь-який акт свідомості є інтенціональним, спрямованим на предмети, але самі ці предмети можуть бути як “практичними”, що презентують людську тілесність, так й “ідеальними”, що презентують смисловий компонент людського буття. Людина потенційно (через причетність до Бога) здатна безмежно “прориватися” до цінностей, проте в силу своєї “світоглядної ущербності” й обмежень, які обтяжені сучасним “практицизмом” цивілізації, її можливості у цьому сенсі різко обмежуються структурними утвореннями переживання цінностей (але при цьому чим повноціннішою, духовно-моральнішою є особистість, тим ціннішими є для неї інші люди і весь навколишній світ, а не навпаки). Особистість має постійно перебувати у самопроектуванні себе в духовних актах, щоб залишатися на високому рівні людяності, гуманності.

По-друге, вивчення окремих педагогічних явищ повинно передувати спробі узагальнення.

По-третьє, у дослідженні важливо враховувати, що людина вільна від вітальної залежності та “відкрита світові”, у кожній людини є “свій світ”. Одвічно надані їй центри “опори” та реакції навколишнього світу, в якому екстатично розчиняється тваринне, вона здатна осягнути власне “так-буття” через вітальну систему потягів і її чуттєвих функцій та органів чуття. Кожна людина має створити своє власне “Я”, але допомогти цьому повинен педагог, сім’я.

По-четверте, методологія педагогічної антропології дає можливість усвідомити, що “центри” нашої особистості, нашого “Я” не можуть існувати окремо. Щоб зробити крок у майбутнє, індивід повинен рухатись у напрямі конвергенції з усіма іншими. Водночас, синтез “центрів”, свідомої діяльності не може відбуватися будь-яким способом. Це може відбуватися завдяки зламу перепон людського егоїзму, надбання спільної культури, створення Духа землі. У людства немає майбутнього без об’єднання зусиль усіх народів, діалогу культур.

По-п'яте, сучасна методологія педагогічної антропології акцентує увагу на тому, що освічена людина – це не стільки “людина, яка знає”, навіть зі сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується у складних проблемах культури, здатна усвідомлювати своє місце у світі, серед інших людей.

По-шосте, сучасна педагогічна антропологія приходить до висновку про те, що будь-яке складне утворення особистості й індивідуальності формується на основі певного ансамблю природних властивостей людини як індивіда. Саме тому вона вчить враховувати у формоутворювальному процесі конституціональні, нейродинамічні, білатеральні властивості у їх сукупності.

Педагогічно-антропологічне пізнання передбачає особистісне ставлення до предмета дослідження, до реалізації доленосної особистісної системи виховання – освіти – навчання. Ця особистісна самоактуалізація і самореалізація є, по-перше, свobodно-вольовою, творчо-вольовою, смислотворчою і не провокується жодною примусовістю; по-друге, виховання-освіта-навчання передбачає істотну зміну людини як суб'єкта і носія фундаментальних ноологічних здатностей: уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії. Педагогічна антропологія формулює свої навчально-освітньо-виховні імперативи, стверджуючи, що виховання дітей, підлітків, юнаків спрямовується на суб'єкт-суб'єктне формування у них духовності, самостійності, відповідальності, духовно-розумної принциповості та почуття власної гідності (зокрема національної), творчої активності, аналітичного та синтетичного мислення тощо.

У християнській антропології та ноології постають глибинні проблеми і таємниці людини з усіма драмами і трагедіями. Людина у цьому розумінні є істотою трагічною, не пристосованою до світу, в якому вона живе. У людині є трагічний конфлікт не лише зі світом і природою, але й із самою собою. Людина є людиною як носій духа, як духовна істота. Дух проявляється в особистості, котра переборює себе і світ. Людина живе у вічному протесті проти дійсності, людина є істотою роздвоєною й ослабленою.

Християнська антропологія виходить із якісної виділеності людини із природи, а тому ноологія [8; 28] розглядається як вчення про людину-творця, котра носить у собі образ і подобу Божу. Якщо людина створена за образом і подобою Божою, то нам потрібно лише уважніше придивитися до початків нашого духовного розвитку і пізнання, які надають нам психологія і ноологія дитинства, отрочтва та юності. Уже в дитячому віці починається роздвоєння (поляризація) цілісної духовності людини на темну і світлу складові ноосфери. Духовне начало в людині не є безособовим. Воно є особистісним (персоналістичним). Людина як дух-

душа-тіло вкорінена в природне космічне буття, у структуру Божої Світобудови. Окрім цього, ми живемо у світі гріхопадіння, який увесь перебуває у стані зла. А тому проблема добра і зла є не лише богословською чи філософською проблемою, й істотною мірою педагогічною. Адже саме педагоги щоденно мають справу з проявами добра і зла, навчаючи та виховуючи молодь.

Для подальшого науково-методологічного з'ясування спектру професійних якостей фахівців слід також коротко охарактеризувати менш відомі ФПТ, такі як педагогічна герменевтика, педагогічна акмеологія і педагогічна ноетика.

Однією з сучасних ФПТ є педагогічна герменевтика (грець. *hermeneutike* – тлумачення) [27]. Центральною категорією герменевтичного вчення є “розуміння”. Воно покладається в основу осмислення соціального й індивідуального буття людини. У вузькому сенсі герменевтика – це сукупність правил і технік тлумачення тексту у різних галузях знань (філологія, юриспруденція, богослов'я та ін.). Філософський аспект герменевтики полягає в обґрунтуванні ідеї нескінченності, що реалізується у принципі герменевтичного кола (кола розуміння). Методологія педагогічної герменевтики є ціннісною у таких головних аспектах:

По-перше, дозволяє ґрунтовно аналізувати проблему взаєморозуміння у системі “педагог – учень (студент)”, “педагог – педагог”, “учень (студент) – учень (студент)”, “учень (студент) – батьки” та ін. З іншого боку, уможливорює знаходження причин міжособистісного непорозуміння й оптимальні шляхи його усунення.

По-друге, адекватно досліджувати у поведінці особистості взаємозв'язок інтелектуальних, почуттєвих і вольових чинників. Контекст волі та безвольності, індиферентності у цьому вченні набуває особливого значення. Для подолання соціального тиску, прагнення до самореалізації особистість повинна виробляти в собі сильну волю, мужність, характер. Безвольна людина знімає з себе відповідальність за скоєні вчинки.

По-третьє, продуктивно вивчити сутність вчинку людини. У цьому вченні вчинок пов'язується не лише з певною ситуацією, а, передусім, зі сформованим або несформованим “Я” особистості.

По-четверте, здійснювати аналіз рефлексивної діяльності особистості, встановлювати, наскільки особистість розуміє саму себе. Рефлексія – це той акт повернення до себе, яким суб'єкт опановує в інтелектуальній якості та духовно-моральному бутті – об'єднувальний принцип операцій, серед яких він розпочинається як суб'єкт.

По-п'яте, педагогічна герменевтика утверджує акт розуміння, як методу наук про людський дух, а не лише про його природу.

По-шосте, ця теорія дозволяє особистості розуміти себе як характеристику буття, без якого це розуміння впадає в позицію несправжності.

По-сьоме, дає можливість зрозуміти, яким чином набуваються і діють нові смисли в діалозі традицій, звичаїв, культурних надбань різних народів (полікультурність).

Отже, основоположною категорією філософської, зокрема педагогічної герменевтики, є **розуміння**. Ця категорія досліджується тепер у контексті формальної логіки, логіки наукового пізнання та ін. **Розуміння** – це, передусім, духовна складова будь-якої людської діяльності, буття людини у світі, тієї діяльності, в якій переживається, усвідомлюється, осмислюється унікальність і неповторність людського життя-пізнання. Діалектика теорії та практики, знання і пізнання, розуміння охоплює злбоденні питання культури, освіти, політики. Виявляється, все, що пов'язане з примусовістю, з необхідністю, з поневоленням окремих людей і націй, є квазі-розумінням. А тому, розуміння – це, насамперед, знамено гуманітарної науки.

Розуміння як фундаментальна категорія педагогічної герменевтики в його глибинно-ноологічному смислі в zasadничується цілісним спектром духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, творчо-вольових і смислотворчих здатностей людини. І якщо логіка запитань і відповідей давно стала самотійною галуззю формальної логіки, то створення теорії розуміння передбачає врахування десятків найрізноманітніших визначень і характеристик поняття “розуміння”.

Духовно-моральне буття є засадою істинного щастя. Це установка на те, що у світі є щось більш високе і значне, ніж речові, прагматичні цінності. Можна лише тоді говорити про справжню духовно-моральну висоту людини (робітника, службовця, інтелігента), якщо вона добровільно і самотійно прагне не лише до своєї професійної досконалості, а має потребу в ній і прагне до духовно-душевного, морально-культурного зростання, тобто до свого людського і професійного акме. Ці питання є предметом сучасної педагогічної акмеології [26].

Акмеологічна стратегія професійного виховання спрямована на розвиток сутнісних сил людини. Вона вимагає постійної самоактуалізації та самореалізації особистості, творчо-вольового досягнення індивідуального стилю професійної діяльності. Мотивує цей

процес внутрішнє смислотворче спонукання, прагнення людини, її цільові установки. Іншими словами, молодий фахівець свідомо шукає шляхів самореалізації. І святим обов'язком педагогів усіх рівнів є спрямування молоді на досягнення вершин досконалості та професійної майстерності.

Як наукова дисципліна акмеологія вивчає чинники, фактори й умови вдосконалення творчої майстерності у професійній діяльності. У цьому випадку акмеологія виходить за межі психологічної науки і використовує дані, отримані в інших галузях знання, про людину та її творчо-вольові та смислотворчі можливості.

Деталізуючи предмет і завдання педагогічної акмеології, можна зазначити, що ця наука про людину досліджує закономірності й особливості саморозвитку як молоді, так і дорослої людини, їх творчо-вольових і смислотворчих інтенцій, а також самоактуалізацію і самореалізацію у процесі психологічної та ноологічної життєдіяльності, зокрема професійної діяльності на шляху до найвищих досягнень. Педагогічна акмеологія як наука має свою систему понять, які відсутні як у психології, так і в загальній педагогіці. Такими базовими поняттями, якими оперує акмеологія, є: зрілість, професійна діяльність, вершина майстерності, професіоналізм та ряд інших.

Всі базові поняття педагогічної акмеології за своїми ознаками є узагальненими категоріями, дослідження яких можливе лише на міждисциплінарному рівні з використанням психологічних і соціальних наук, зокрема філософії та педагогіки. Сучасні розробки з теорії акмеології спрямовуються на питання загальної акмеології, педагогічної акмеології професійної, особистісної акмеології та ін. Особистісна або власне акмеологія вивчає закономірності розвитку і саморозвитку творчого потенціалу особистості дорослої людини під впливом освіти, самовиховання, самокорекції, а також динаміку вдосконалення Я-концепції.

Професійна акмеологія досліджує професіоналізм особистості та особистісної діяльності, зокрема творчої діяльності та майстерності спеціаліста, його професійного рівня, закономірності та технології самоактуалізації та саморуху до вершин професійної зрілості й майстерності, а також фактори, що стимулюють досягнення цієї майстерності чи перешкоджають професійному самовдосконаленню.

Як відомо, сучасна філософія освіти охоплює три сфери фундаментальних досліджень: онтологію, епістемологію та аксіологію освіти. Онтологія освіти методологічно в zasadничує такі фундаментальні педагогічні теорії, як педагогічна антропологія,

педагогічна психологія, педагогічна етика і педагогічна естетика. Аксіологія освіти фундує педагогічну аксіологію і педагогічну акмеологію. Своєю чергою, епістемологія освіти стає теоретико-методологічною основою педагогічної герменевтики, педагогічної когнітології та педагогічної ноетики.

Ноетика (від грецьк. *noein* – мислити, думати) визначається як вчення про мислення [35, с. 413]. У першому наближенні педагогічну ноетику (ПН) [23] можна визначити як ФПТ про ті принципи і закономірності творчо-педагогічного мислення та пізнання, які в zasadничують педагогічне мислення, педагогічну майстерність і педагогічну творчість. Експлікація педагогічної ноетики із широкого загалу філософсько-педагогічних навчальних концепцій і підходів дозволяє тематизувати і синтезувати численні споріднені науково-педагогічні інтенції і пошуки в їх цілісному виявленні. Окрім цього, ПН синтезується в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології.

У більш широкому контексті ноетичний підхід передбачає, передусім, дослідження творчої особистості як учителя, так і учня чи студента; дослідження творчо-вольового і смислотворчого мислення, творчого пізнання, а також самопізнання творчої особистості. Людина як образ і подоба Бога, як унікальна і неповторна особистість характеризується своїми творчими духовно-розумними, етичними й естетичними здатностями.

Справжній професіоналізм – це особистісна професійна творчість і майстерність. Здатність до творчості (креативності) вказує на богоподібність людини. Питання про творчість людини у ноологічному аспекті сягає боголюдського синергетичного процесу становлення, розвитку і вдосконалення особистості. Бог чекає від людини відваги і творчої відповіді усім її життям-пізнанням.

Педагогічна ноетика як ФПТ має досліджувати і з'ясовувати педагогічний смисл життя-пізнання людини-творця. Креативна здатність людини проявляється на всіх рівнях її індивідуального життя. Навчально-виховний процес як із боку учителя-вихователя, так і з боку учня-вихованця у глибинах своїх є процесом творчо-вольовим і смислотворчим. Для педагогічно-навчального і педагогічно-виховного процесу креативна здатність людини і результати творчості є важливими у трьох якісно визначених вимірах. *По-перше*, творче пізнання, творчий процес дає “абсолютний приріст” і будь-який творчий акт веде до створення нової могутності із актуально неіснуючого. “І будь-який творчий акт за своєю суттю є творчістю з нічого, тобто є створенням нової сили, а не зміною і перерозподілом старої. У будь-якому творчому акті є абсолютний

прибуток” [2, с. 355]. По-друге, у творчо-вольових і смислотворчих актах і діяннях виявляється особистісна ноосферна цілісність і повнота життя-пізнання богоподібної людської істоти – суб’єкта творчості. По-третє, у процесах і результатах творчості особистість актуалізує свої енерго-інформаційні та креативні можливості; через самоактуалізацію і самореалізацію творчих інтенцій (спрямувань) і задумів відбувається збагачення ноосфери людини, збагачується ноосферна імпресія-рефлексія-експресія, розвивається тріадна активність Я-концепції.

Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики як ФПТ передбачає експлікацію трьох основоположних тріад: 1) *розуміння-уміння-мислення* (РУМ), 2) *творчість-майстерність-діяльність* (ТМД), і 3) *мотивація-вибір-орієнтація* (МВО). В основі своєї РУМ є тріадою епістемологічною, ТМД – онтологічною, а МВО – аксіологічною. Кожна з експлікованих тріад має свій середній член. Так, “уміння” є міровизначенням “розуміння” і “мислення”; “майстерність” є “дитям” “творчості” і “діяльності” або творчої діяльності.

Аналіз тріади МВО засвідчує, що мова йде про *ціннісно-сміслову орієнтацію* і *ціннісно-смісловий вибір*. Спектр ноетичних здатностей людини-фахівця (професіонала) набуває такого вигляду МВО-ТМД-РУМ, де тріада ТМД стає міровизначенням РУМ і МВО. Всі складові комплексної тріади тріад МВО-ТМД-РУМ синергетично взаємозумовлені та взаємопов’язані між собою.

Професійна творчість і смислотворча діяльність людини, що охоплюються фундаментальною ноетичною тріадою МВО-ТМД-РУМ, спрямовані на духовно-практичне освоєння світу людиною. Розвиток, навчання, підготовка, формування професіонала на всіх рівнях навчально-виховного процесу здійснюється шляхом **оперативного** морально-духовного впливу на особу, що навчається. Завдання професійної школи полягає в тому, щоб формувати **професійне** розуміння-уміння-мислення, спрямовувати студента на майбутню творчість-майстерність-діяльність, використовуючи ціннісно-сміслову МВО (мотивацію-вибір-орієнтацію), впливаючи на неї, конституюючи її.

Окреслені фундаментальні педагогічні теорії у філософському сенсі є істотно персоналістичними. Вони синтезуються на основі сучасної філософської антропології та християнсько-філософської ноології [8; 28]. Однак у наш час суттєво заявляють про своє існування неперсоналістичні педагогічні теорії, такі, наприклад, як педагогічна соціологія [30] і педагогічна синергетика [10; 36].

Далі при з'ясуванні сутності та значущості професійних якостей фахівців і можливостей їх формування у навчально-виховному процесі будуть використані всі дев'ять зазначених вище ФПТ і такі теорії, тобто філософсько-педагогічні концепції, як педагогічна соціологія та педагогічна синергетика. С. Ренке [31, с. 21] перелічує такі соціальні професійні якості: товарицькість; здатність забезпечити сприятливий клімат у колективі; творче співтовариство; вміння створити умови для розвитку особистості підлеглих; уміння розв'язувати соціальні проблеми колективно; вміння вислухати; виявлення такту; виявлення довіри до підлеглих. Зазначені професійні якості можна адекватно визначити, описати й оцінити в контексті саме педагогічної соціології.

Повертаючись до головної теми нашої статті, слід зазначити, що науково-методологічного, систематичного дослідження сутності, значущості професійно важливих якостей (ПВЯ) фахівців та їх формування в навчально-виховному процесі не було здійснено у професійно-педагогічній літературі, хоча окремі спорадичні з'ясування цих питань ми знаходимо в деяких статтях і дисертаційних дослідженнях [3; 11–13; 16–17; 21; 31; 37]. До того ж зазначені питання досліджувалися виключно у психолого-педагогічному контексті. Більш-менш систематичне дослідження ПВЯ починається з аналізу поняття якості як філософської категорії, що є цілком доречним у методологічному контексті [31, с. 14–37].

Під професійними якостями часто розуміють окремі психічні та психомоторні властивості, а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії до людини-фахівця і сприятимуть успішному оволодінню учнем/студентом цією професією. Саме в цьому аспекті російський вчений В. Бодров визначає професійно важливі якості як сукупність психологічних, а також низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, що визначають успішність навчання і майбутньої реальної діяльності. Конкретний перелік цих якостей для кожної професії є специфічним [3, с. 224].

Ще за часів СРСР досліджувалися питання психології праці й інженерної психології. Так, у навчальному посібнику “Психологія праці й інженерна психологія” [11, с. 39–60] детально були описані професійно значущі якості та властивості фахівців із їх поглибленим психологічним аналізом взаємозв'язку структурних взаємовідповідностей компонентів системи “людина-професійне середовище” і подана класифікація ПВЯ з виділенням вольових якостей і властивостей (цілеспрямованість, завзятість, рішучість, відважність, ініціативність, самостійність, витримка

та самовладання); імажинітивних властивостей (творча, продуктивна уява.); мисленнєві якості (творче мислення; гнучкість мисленнєвих процесів; критичність мислення); мнемічні якості (об'єм пам'яті, швидкість запам'ятовування, точність та швидкість відтворення); атенційні якості, що пов'язані з концентрацією, стійкістю та розподілом уваги та ін.

Професійні якості є основою професіоналізму. Вони визначають важливі атрибути ноо- і психо-сфери людини. Надскладний комплекс професійних якостей неможливо описати окремими рисами і характеристиками, що визначають специфіку професійної діяльності. До цього комплексу мають бути включені також світоглядні, морально-духовні, духовно-розумні, духовно-естетичні й інші атрибутивні якості людини як триєдиної істоти: духа-душі-тіла.

Професійні якості зумовлюються національною морально-духовною культурою, менталітетом нації. До того ж, окремі дослідники цієї проблеми істотно розширюють сферу її охоплення, виокремлюючи такі аспекти: психологічний, психосоматичний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, акмеологічний [6]. Наприклад, до психологічних і психосоматичних А. Борисюк відносить такі основні якості: комунікативні уміння, когнітивні якості, інтелектуальність, рефлексивність, емпатійність, терплячість, впевненість тощо. До соціально-психологічних – комунікабельність, незалежність, товариськість, вміння переконувати тощо [4–6].

Отже, як бачимо, проблема визначення і класифікації професійних якостей та їх формування у навчально-виховному процесі потребує подальшого філософсько-педагогічного, науково-методологічного і професійно-педагогічного дослідження з урахуванням здобутків сучасної філософії освіти і професійної педагогіки.

Сучасна педагогіка перебуває у процесі пошуку соціально значущих і особистісно привабливих цінностей виховання підростаючого покоління. Спеціального дослідження вимагають питання, пов'язані з розумінням сутності та змісту професійного виховання, зокрема з формуванням професійно важливих якостей, світоглядної та професійної культури учнів, проектуванням розвитку особистості в навчальному закладі, гуманізацією і демократизацією системи виховання та ін. Вельми примітно, що всі ці та інші питання актуалізуються не лише в Україні чи Росії, вони все частіше всебічно обговорюються світовою громадськістю, а також філософами, соціологами, педагогами, психологами. В Україні та Росії прийнято Національні доктрини розвитку освіти, які відображають глибокі й динамічні зміни у стратегічних цілях виховання і навчання підростаючого

покоління, розкривають перетворювальну роль професійної освіти, сутність і зміст її виховного потенціалу в створенні умов для сталого соціально-економічного і духовного розвитку країни, забезпечення повноцінного добробуту народів і національної безпеки, побудови дійсно демократичних правових держав.

У сучасній педагогіці розвивається синергетичний підхід до дослідження важливих проблем виховання-освіти-навчання. У контексті педагогічної ноетики нас цікавлять, передусім, персоналістичні аспекти синергетизму. Слово синергія походить від грецького “*sinergeia*” – співробітництво. Вважається, що “синергетика розкрила в усіх складних відкритих системах буття двох атрибутивних для них начал: того, що створює упорядковані структури з хаосу, і того, що розсіює, розмиває ці структури. Саме певні результати взаємодії цих протилежних начал зумовлюють виникнення будь-яких складних систем, їх функціонування, розвиток і зникнення” [20, с. 14].

Отже, синергетичний підхід у педагогіці дає можливість:

- 1) аналізувати педагогічні явища у процесі їх самоорганізації;
- 2) забезпечувати інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності;
- 3) обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем. До критеріальних ознак відносяться: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності; атракторність і гомеостатичність педагогічної системи; принцип нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності; самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу та ін. [1, с. 186].

Синергетика – це не філософська течія (чи система), а міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х років ХХ століття, головним завданням якого є пізнання загальних закономірностей і принципів, що в zasadничують процеси самоорганізації в системах найрізноманітнішої природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних. Під самоорганізацією в синергетиці розуміють виникнення макроскопічно впорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, що знаходяться далеко від

рівноважного стану, поблизу особливих критичних точок (так званих точок біфуркації), в околі яких стан системи стає нестійким. Останнє означає, що в цих точках система під впливом найрізноманітніших діянь може різко, стрибкоподібно змінити свій стан. Цей перехід часто характеризують як виникнення порядку з хаосу. А тому в синергетиці переосмислюється концепція хаосу, вводиться поняття динамічного, детермінованого хаосу як деякої надскладної впорядкованості, що існує неявно, потенційно і має проявитися в тій чи іншій багатоманітності впорядкованих структур. У синергетиці вимальовується якісно інша наукова картина світу (на відміну від класичної та квантово-релятивістської картини некласичного природознавства першої половини ХХ століття). У синергетичному підході відмовляються від образу світу як такого, що побудований з елементарних частинок – цеглинок матерії – на користь світу як сукупності нелінійних подій і процесів.

У контексті філософсько-педагогічної ноології важливим є те, що синергетика сприяє формуванню нового стилю наукового, зокрема наукового-педагогічного, мислення. У ціннісно-смисловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва належне місце отримує “педагогіка співробітництва”, яка виникла як результат синергетичної взаємодії творчих можливостей учителів і учнів. Творче співробітництво спрямовується на самоорганізацію ноологічних і психологічних здатностей учнів за допомогою та у співпраці з учителем. Усі базові навчальні курси передбачають у наш час досить високий рівень смислотворчих і творчо-пізнавальних здатностей дітей і молодих людей. Синергетичний підхід у навчально-виховному процесі означає реалізацію некласичних (неексплікованих у класичній педагогічній практиці) можливостей ноосфери людини. Що це означає?

Класична педагогічна психологія орієнтувалася, передусім, на вторинні тілесно-душевно-духовні здатності людини, конституційовані мовою, формальною логікою, певною системою цілеспрямованості та цілепокладання, тобто до родових атрибутів людини розумної. Виявленням і вивченням різноманітних вторинних родових атрибутів людського пізнання і мислення займалася класична гносеологія і педагогічна психологія. Але є та першооснова, та ноологічна сфера (ноосфера) людини, з якої як із першоджерела виростають могутні вторинні властивості, якості та здатності людини, що уможлиблюють все наше духовно-практичне освоєння світу, зокрема весь процес виховання-освіти-навчання людини з її малих літ.

Отже, система професійних якостей (ПЯ) особистості – це комплекс тілесно-душевних і душевно-духовних професійно орієнтованих ознак,

характеристик, рис, функцій, зокрема духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, релігійних, ділових, організаторських, антропологічних, психологічних, етичних, естетичних, герменевтичних, когнітивних, аксіологічних, ноетичних, акмеологічних знань, умінь і навичок. Цей комплекс ПЯ складає сутність-явище-форму особистості. Ці якості формуються в оточенні сім'ї, модифікуються і добудовуються в соціальному оточенні, формуються в навчально-виховному процесі загальноосвітньої і професійної школи.

Далі ми пропонуємо класифікацію професійних якостей фахівців на основі означених вище фундаментальних педагогічних теорій і таких достатньо тематизованих філософсько-педагогічних концепцій як педагогічна синергетика і педагогічна соціологія. У цьому контексті доречно процитувати такий висновок І. Мачуліної: “Професійні якості фахівця являють собою набір знань фундаментальних, професійно орієнтованих і гуманітарних наук, умінь і навичок виконувати професійні обов’язки” [21].

Часто до професійних якостей відносять професійне мислення. У нашій концепції професійне мислення – це категорія педагогічної ноетики. Зазначена категорія є багатоаспектною, зокрема можна виділити її “предметний аспект” – математичне мислення, технічне мислення інженера (інженерне мислення), художнє, гуманітарне та інші види професійного мислення і “якісний аспект” [21], тобто аспект досконалості професійного мислення, наприклад, акмеологічно творче мислення професіоналів високого рівня.

На основі проведеного аналізу пропонуємо класифікацію професійних якостей фахівців за критерієм відповідності того чи іншого комплексу професійних якостей певній фундаментальній педагогічній теорії (див. табл. 1).

Слід зауважити, що спектр професійно важливих якостей фахівців, які формуються в системі професійної освіти (ВНЗ, ПТНЗ та ін.), не може бути охоплений повною мірою будь-якою класифікацією. Однак, на нашу думку, запропонована класифікація на сьогодні є достатньо обґрунтованою і, сподіваємося, буде корисною для дослідників професійних якостей фахівців і їх формування в контексті сучасної професійної педагогіки.

Таблиця 1

Класифікація професійних якостей фахівців

Фундаментальна педагогічна теорія	Професійні якості
1	2
Педагогічна	ноологічна Я-концепція особистості та її складова –

антропологія	професійна Я-концепція; професійна культура; усвідомлення і володіння (прийняття) загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей; ноологічна ідентичність як виявлення багатовимірного, інтегрованого антропологічного феномена людини як образу і подоби Божої, що забезпечує цілісність, тотожність і собітотожність та визначеність людини як синтез усіх її характеристик як творчої особистості.
Педагогічна психологія	спостережливість; образна, рухова й інші види пам'яті; просторова уява; уважність; емоційно-вольова зрілість; організованість; рішучість; витривалість; наполегливість; цілеспрямованість; дисциплінованість; самоконтроль; образне мислення; самокритичність і критичність розуму; професійна самосвідомість; психомоторні якості; душевно-тілесні якості; атенційні якості (концентрація, стійкість, швидкість розподілу уваги); мнемічні якості (об'єм пам'яті, швидкість запам'ятовування, точність і швидкість відтворення); імажинітивні якості (творча уява); вольові якості (цілеспрямованість, завзятість, рішучість, відважність, ініціативність, самостійність, витримка та самовладання).
Педагогічна етика	емоційна стійкість; стійкість морально-духовних і соціально-моральних орієнтацій; високий морально-духовний потенціал; володіння антиемоційним принципом оптимальної справедливості; володіння професійною мораллю і професійною етикою; усвідомлення своєї власної професійної відповідальності; етична, емпатійна, міжкультурна та соціокультурна терпимість (для соціальних працівників і працівників сфери "людина – людина"); дотримання професійної етики, норм і мови спілкування, котрі прийняті в даному професійному середовищі.
Педагогічна когнітологія	знання; уміння; навички; поглиблення й оновлення знань; компетентність (напр., психолого-педагогічні та соціально-гуманітарні знання для педагогів; теоретико-методологічні та практично-методичні знання й ін.); володіння знаннями, уміннями, навичками в професії на рівні вимог щодо кваліфікації в даній діяльності; комунікативні вміння; здатність до саморегуляції; когнітивні якості.
1	2
Педагогічна естетика	спрямування до Істини, Блага і Краси; рівень естетичної культури особистості; сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу; рівень розвитку естетичної свідомості: естетичні сприйняття, естетичні почуття, естетичні судження, естетичні смаки, естетичні

	ідеали; симпатія, любов, повага до ближніх, самоповага, честь і гідність; морально-естетичні почуття; почуття прекрасного.
Педагогічна герменевтика	розуміння; потяг особистості до розуміння, до пізнання, до таємничого і незрозумілого; професійна вербальна й інтерпретаційна зрілість; здатність ставити питання і шукати на них відповіді; потяг до неперервної освіти і самоосвіти; усвідомлення власного професійного розвитку.
Педагогічна аксіологія	нетерпимість до відсталості; прагнення вчити інших; ініціативність; прагнення нововведень; розширення кола своїх повноважень; діловитість; прагнення до особистої незалежності; лідерство; високий рівень самооцінки; володіння цілісною системою професійних, психологічних і ноологічних цінностей; усвідомлення і прийняття професійних ідеалів, норм і цінностей та самоутворювальних мотивів і принципів професійної діяльності; розуміння системи моральних і духовних цінностей, менталітету даної професії.
Педагогічна акмеологія	зрілість – критерій якості професійного розвитку особистості; розвинена самоактуалізація і самореалізація особистості; сформованість професійної Я-концепції особистості; здатність до самопізнання і розуміння власних сильних і слабких сторін; усвідомленість, оперативність гнучкість професійних знань, умінь і навичок; професійна майстерність.
Педагогічна ноетика	професійне мислення; майстерність; творче мислення; схильність до творчих форм діяльності; творчість; активність, ініціативність; прагнення нововведень; вміння приймати творчі необхідні рішення без зволікання; вміння виявляти творчість, активність, ініціативність; оперативність мисленневих процесів (гнучкість, швидкість, самостійність, послідовність, критичність мислення).
Педагогічна синергетика	контактність; організованість; дисциплінованість; здатність до взаємодії і співпраці; усвідомлення й оцінка професійних стосунків, ставлення до колег по професії; усвідомлення колективного (соціального) характеру професійної діяльності; професійна самоорганізація відповідно до вимог професійного середовища; безконфліктне співробітництво; діалогічність; комунікабельність; врівноваженість; самокритичність; оптимізм; культура спілкування.
1	2
Педагогічна соціологія	відповідальність, сумлінність, дисциплінованість, толерантність, відчуття обов'язку, контактність, товариськість, емпатія, інтерес до людей, здатність приваблювати людей, слухати, розуміти і переконувати людей; соціальна зрілість; стійкість професійного вибору; здатність до адаптації у соціумі та самореалізації в легітимній діяльності; свідомо трудова

Отже, відповідно до назви тієї чи іншої фундаментальної педагогічної теорії ми виділяємо одинадцять видів професійно важливих якостей (ПВЯ) фахівців: антропологічні, психологічні, етичні, естетичні, когнітологічні, герменевтичні, аксіологічні, акмеологічні, ноетичні, синергетичні, соціологічні. Належне з'ясування сутності ПВЯ та можливостей формування тих чи інших їх видів у майбутніх фахівців є предметом дослідження відповідних фундаментальних педагогічних теорій і має здійснюватися у навчально-виховному процесі професійної освіти. Подальшого дослідження потребують різноманітні аспекти сутності та формування ПВЯ, зокрема в контексті виховання професійної культури учнів/студентів, становлення і розвиток професійної Я-концепції особистості та ін.

Посилання:

1. *Багнюк А.* Філософія : Навчальний посібник / *А. Багнюк.* — Рівне : Кременецький педагогічний коледж, 1997. — Ч. 1. — 280 с.
2. *Бердяев Н. А.* Философия свободы. Смысл творчества. — М. : Правда, 1989. — 607 с.
3. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов / *Вячеслав Александрович Бодров.* — М. : ПЭРСЭ, 2001. — 511 с.
4. *Борисюк А. С.* До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Psihologia/23318.doc.htm
5. *Борисюк А. С.* Професійно значущі якості як складова професійної ідентичності майбутнього медичного психолога. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2010_4/5.pdf.
6. *Борисюк А. С.* Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
7. *Вайнтрауб М. А.* Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованих робітників в системі ПТНЗ. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em18/content/10vmapsi.htm>
8. *Васянович Г. П.* Ноология личности : навчальний посібник для студентів і викладачів / *Васянович Г. П., Онищенко В. Д.* — Львів : Сполом, 2007. — 217 с.
9. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
10. *Вознюк А. В.* Педагогическая синергетика : монография. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2012. — 812 с.
11. *Дмитриева М. А.* Психология труда и инженерная психология / *М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев.* — Л., 1979. — 224 с.
12. *Донченко І. А.* До проблеми структурної організації професійної самосвідомості фахівця. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/17.pdf.

13. Дроздов Д. В. Поняття професійних якостей майбутніх тренерів як предмет наукових досліджень // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. — 2009. — № 17 (180), ч. II. — С. 302—307.
14. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. — Х. : Изд-во “Гуманитарный центр”, 2011. — 296 с.
15. Жигірь В. І. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернега / за ред. М. В. Вачевського. — К. : Кондор-Видавництво, 2012. — 336 с.
16. Жорова І. Я. Структура та етапи формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/stryktyra%20ta%20etaru%20formyvannya.pdf.
17. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. — М. : Академический проект; Фонд “Мир”, 2008. — 336 с.
18. Ильенков Э. В. Философия и культура / Эвальд Васильевич Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
19. Ильин И. А. Путь к очевидности / Иван Александрович Ильин. — М. : Республика, 1993. — 431 с.
20. Лутай В. Філософія освіти XXI століття: у контексті синергетичної парадигми // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. Вип. 4. — Львів : СВІТ, 1999. — С. 12-22.
21. Мачуліна І. І. Особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2010_45/files/ST45_34.pdf
22. Онищенко В. Д. Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій: стратегія розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21-28.
23. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки. — 2011. — № 11. — С. 36-50.
24. Онищенко В. Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6-14.
25. Онищенко В. Д. Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9-14.
26. Онищенко В. Д. Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу // Гуманітарні науки. — 2009. — № 9. — С. 22-31.
27. Онищенко В. Д. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23-31.
28. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. — Львів : Логос, 1998. — 338 с.
29. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 2. — Харків : “ОВС”, 2002. — С. 336-347.
30. Педагогічна соціологія. — Тернопіль : “Підручники і посібники”, 1998. — 144 с.
31. Поночовна-Рисак Т. М. Формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. — К., 2011. — 273 с.
32. Ренке С. О. Процес становлення професійного образу “Я” як предмет психології. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://visnyk.com.ua/stattya/4154-protses-stanovlennja-profesijnogo-obrazu-ja-jak-predmet-psihologiyi.html>.
33. Романишина Л. М. Професійна ідентичність фахівця: теоретичний аспект / Л. М. Романишина, В. О. Дундюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної

- служби України. — 2010. — № 1. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_1/10rlmfta.pdf
34. Ушинський К. Д. Твори : В 6 т. — Т. 5: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. — К. : Рад. школа, 1952. — 430 с.
35. Философский словарь : Сокр. пер. с нем. — М. : ИЛ, 1961. — 718 с.
36. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована / С. Б. Цюра // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. Вип. 19. — 2005. — Т. 1. — С. 51-64.
37. Черемісова І. І. Професійно значущі якості особистості фахівця. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_24/files/P2412_43.pdf.
38. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Нелли Непомнящая, Никита Алексеев // Педагогика и логика. — Москва : Кисталь, 1993. — С. 16-200.

References (transliterated and translated):

1. Bagniuk A. Filisofiya : Navchal'nyi posibnyk (Philosophy: textbook). Rivne, 1997. Part 1, 280 p.
2. Berdyaev N. Filosofiya svobody. Smysl tvorchestva (Philosophy of Freedom. Meaning of Creativity). Moscow, 1989, 607 p.
3. Bodrov V. Psikhohiia professional'noy prihodnosti (Psychology of Professional Suitability : Textbook for Universities). Moscow, 2001. 511 p.
4. Borysiuk A. Do problemy profesiynoyi identychnosti maybutn'oho fakhivtsia (On the Problem of Future Specialists' Professional Identity). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Psihologia/23318.doc.htm
5. Borysiuk A. Profesiyno znachushchi yakosti yak skladova profesiynoyi identychnosti maybutn'oho medychnoho psykhologa (Professionally Significant Qualities as a Component of Professional Identity of Future Medical Psychologist). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2010_4/5.pdf.
6. Borysiuk A. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiynykh yarkostey maybutn'oho medychnoho psykhologa (Psychological Peculiarities of Professional Skills Formation of Future Medical Psychologist). Synopsis, Ivano-Frankivsk, 2004, 20 p.
7. Weintraub M. Suchasni vymohy do pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv v systemi PTNZ (Current Requirements for Skilled Workers in the VET System). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em18/content/10vmapi.htm>
8. Vasianovych H., Onyshchenko V. Noolohiia osobystosti (Personality's Noology : a manual for students and teachers). Lviv, 2007, 217 p.
9. Vasianovych H. Pedahohichna etyka (Teaching Ethics). Lviv, 2005, 343 p.
10. Vozniuk A. Pedahohicheskaya Sinerhetika : monohrafiya (Pedagogical Synergetics). Zhytomir, 2012, 812 p.
11. Dmitrieva M., Krylov A., Naftul'ev A. Psikhohiia truda I inzhenernaya psikhohiia (Labour Psychology and Engineer Psychology). Leningrad, 1979, 224 p.
12. Donchenko I. Do problemy strukturoy orhanizatsiyi profesiynoyi svidomosti fakhivtsiv (The Problem of Structural Organization of Specialists' Professional Identity). — [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/17.pdf.
13. Drozdov D. Poniattia profesiynykh yakostey maybutnikh treneriv yak predmet naukovykh doslidzen' (The Concept of Future Coaches' Professional Skills as a Subject of Research) // Bulletin of LNU. Shevchenko, 2009, № 17 (180), Part II, S. 302-307.
14. Druzhilov S. Psikhohiia professionalizma (Psychology of Professionalism. Engineering-psychological Approach). Kharkiv, 2011, 296 p.

15. *Zhyhir' V., Chernyeha O.* Profesiyna pedahohika (Professional Pedagogy : a manual / *M. Vachevs'kyi* (ed.). Kyiv, 2012, 336 p.
16. *Zhorova I.* Struktura ta etapy formuvannia profesiynykh zdibnostey maybutnikh kvalifikovanykh robitnykiv sfery (Structure and Stages of Professional Skills Formation of Future Skilled Service Workers). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/stryktyra%20ta%20etaru%20formyvan%20nya.pdf.
17. *Zeer E.* Psikhohiia profesii (Profession Psychology : textbook for students of high schools). Moscow, 2008, 336 p.
18. *Il'enkov E.* Filosofiia i kul'tura (Philosophy and Culture). Moscow, 1991, 464 p.
19. *Il'in I.* Put' k ochevidnosti (Way towards Obviousness). Moscow, 1993, 431 p.
20. *Lutay V.* Filosofiia osvity XXI stolittia : u konteksti synerhetychnoi paradyhmy (Philosophy of Education in XXI century : according to the Synergetic Paradigm) // Dialogue of Cultures : Ukraine in the Global Context. Philosophy of Education, Issue.4, Lviv, 1999, P. 12-22.
21. *Machulina I.* Osobystisno-profesiyni yakosti maybutn'oho fakhivstia v konteksti postmodernizatsiynykh transformatsiy (future professional's Personal and Professional Qualities in the Context of Postmodern Transformations). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Statp/2010_45/files/ST45_34.pdf
22. *Onyshchenko V.* Katehorial'no-strukturnyi syntezi fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy: stratehiia rozvytku pedahohichnoi nauky (Categorical and Structural Synthesis of Fundamental Educational Theories: Strategy for Teaching Science Development) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2001, № 3, P. 21-28.
23. *Onyshchenko V.* Noolohichni katehorial'no-strukturnyi syntezi pedahohichnoi noetyky (Noological Categorical and Structural Synthesis of Educational Nooethics // Humanities, 2011, № 11, P. 36-50.
24. *Onyshchenko V.* Noolohichni katehorial'no-strukturnyi syntezi fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy (Noological Categorical and Structural Synthesis of Fundamental Educational Theories) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000, № 4, P. 6-14.
25. *Onyshchenko V.* Noolohichni vymiry pedahohichnoi aksiolohiyi (Noological Dimensions of Pedagogical Axiology) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2005, № 1, P. 9-14.
26. *Onyshchenko V.* Pedahohichna akmeolohiia: noolohichni konteksty identyfikatsiyi ta filofs'ko-pedahohichnoho syntezu (Educational Acmeology : Noological Context of Identification and Philosophical and Pedagogical Synthesis) // Humanities, 2009, № 9, P. 22-31.
27. *Onyshchenko V.* Pedahohichna hermenevtyka : noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Educational Hermeneutics : Noological Context of Identification) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2002, № 2, P. 23-31.
28. *Onyshchenko V.* Filosofiia dykha I dukhovnoho piznannia: Khistyians'ko-filofs'ka noolohiia (Philosophy of Spirit and Spiritual Knowledge: Christian and Philosophical noology). Lviv, 1998, 338 p.
29. *Onyshchenko V.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi: problemy syntezu ta identyfikatsiyi (Fundamental Educational Theories: Problems of Synthesis and Identification) // Development of educational and psychological sciences in Ukraine 1992-2002. Proceedings of the 10th anniversary of Pedagogical Sciences of Ukraine, Part 2, Kharkiv, 2002, P. 336-347.
30. Pedahohichna sotsiolohiia (Educational Sociology). Ternopil, 1998, 144 p.
31. *Ponochovna-Rysak T.* Formuvannia profesiynykh yakostey maybutnikh podatkovykh inspektoriv (Formation of Future Tax Inspectors' Professional Skills). Thesis. Kyiv, 2011, 273 p.
32. *Renke S.* Protses stanovlennia profesiynoho obrazu "Ya" yak predmet psikhohiyi (Process of Forming Professional Image of "Self" as the Subject of Psychology). — [Electronic resource]. —

Mode of access: <http://visnyk.com.ua/stattya/4154-protses-stanovlennja-profesijnogo-obrazu-jak-predmet-psihologiyi.html>.

33. *Romanyshyna L., Dundiuk V.* Profesiyna identychnist' fakhivtsia: teoretychnyi aspect (Professional Identity : Theoretical Aspect // Bulletin of National Academy of State Border Service of Ukraine, 2010, № 1. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_1/10rlmfta.pdf
34. *Ushyns'kyi K.* Tvory : V 6 t. T. 5: Luidyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoyi antropohiyi (Works: In 6 vol. Vol. 5: Man as the Subject of Education. An Attempt of Pedagogical Anthropology). Kyiv, 1952, 430 p.
35. *Filosofskiy Slovar' (Philosophical Dictionary)*. Moscow, 1961, 718 p.
36. *Tsiura S.* Pedahohichna vzayemodiya yak systema samoorhanizovana (Teacher Interaction as a Self-organizing System // Bulletin of Lviv University. A series of Pedagogy. Issue 19, V. 1, 2005, P. 51-64.
37. *Cheremisova I.* Profesiyno znachushchi yakosti osobystosti fakhivtsia (Professionally Significant Qualities of Specialist's Personality). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_24/files/P2412_43.pdf.
38. *Shchedrovitskiy H., Rozin V., Nepomniashchaya N., Alekseev N.* Sistema pedahohicheskikh issledovaniy (metodolohicheskii analiz) (Pedagogical Research System (Methodological Analysis) // Pedagogy and Logics. Moscow, 1993. P. 16-200.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013

Г. Васянович, В. Онищенко

Профессиональные качества будущего специалиста:

научно-методологические критерии определения и классификации

В контексте современной философии образования и методологии педагогического познания в статье исследуются научно-методологические критерии определения, идентификации и классификации профессионально важных качеств будущего специалиста. Обоснована классификация профессионально важных качеств в соответствии с разрабатываемой авторами концепцией фундаментальных педагогических теорий. В соответствии к названию той или иной фундаментальной педагогической теории авторы выделяют одиннадцать видов профессионально важных качеств специалистов, а именно: антропологические, психологические, этические, эстетические, когнитологические, герменевтические, аксиологические, ноэтические, синергетические, социологические. Надлежащее выяснение сущности профессионально важных качеств и возможностей формирования тех или иных их видов в будущих специалистов является предметом исследования соответствующих фундаментальных педагогических теорий и должно осуществляться в учебно-воспитательном процессе профессионального образования.

Ключевые слова: профессионально важные качества, фундаментальная педагогическая теория, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, профессиональная культура, профессиональная Я-концепция.

H. Vasianovych, V. Onyshchenko

Future Specialist's Professional Qualities:

Scientific and Methodological Criteria for Definitions and Classification

The authors examines the scientific and methodological criteria for determination, identification and classification of professionally important qualities of a future professional in the context of the modern educational philosophy and methodology of pedagogical knowledge. The classification of professionally important qualities is justified in accordance with the fundamental pedagogical theories concept proposed by the authors. According to the name of a certain fundamental pedagogical theory the authors distinguish eleven kinds of professionally important

qualities of specialists, namely: anthropological, psychological, ethical, aesthetic, cognitological, hermeneutical, axiological, noetic, synergistic, and sociological ones. Appropriate clarification of professionally important qualities essence and possibilities of formation of their certain kinds in future professionals is the subject of the corresponding fundamental pedagogical theories and should be done in the educational process of professional education.

Key words: professional qualities, fundamental pedagogical theory, educational process, professional training, professional culture, professional Self-concept.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України Н. Г. Ничкало

