

training of future specialists in marketing. The structure of the creative component of professional thinking, which included motivational, emotional and volitional, cognitive and divergent, communicative components has been considered, their indicators have been determined.

It has been revealed the methodological basis of the comprehensive program of development of creative component of future marketers' professional thinking, which is made up of the position of system, person-activity, dialogic and praxeological approaches.

The study has been defined the scientific basis of the program, which is made up of the leading theories of art and creativity development «Theory of Inventive Problem Solving» (G. Altshuller), methods of activating the creative mental activity of the system «CARUS» (V. Molyako), «Six Thinking Hats» (Edward de Bono), «Lateral Marketing: Search Technology of Revolutionary Ideas» (F. Kotler) and others.

Implementation of the comprehensive program of creative component of marketing students' professional thinking is provided by the given psychological and pedagogical conditions which produce creative environment in the process of students' professional training.

The developed program of creative component of professional thinking consists of four modules that are aimed on the development of each of its component.

**Keywords:** professional thinking, creativity, marketing activity, components of creative activity, creative environment, program of development of creative component of professional thinking, theories of art and creativity development, psychological and pedagogical conditions.

#### Відомості про автора:

**Кучинова Наталя Миколаївна** – аспірантка кафедри психології Запорізького національного університету, старший викладач кафедри соціально-гуманітарної та фундаментальної підготовки Західнодонбаського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом.

*Статтю подано до друку 26.10.2016.*

УДК 159.955

© Т. М. Лисянська, Г. С. Уліцька, 2017

Т. М. Лисянська, Г. С. Уліцька (м. Київ)

#### **ВМІННЯ РОЗВ`ЯЗУВАТИ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Лисянська Т. М., Уліцька Г. С. Вміння розв`язувати педагогічні задачі як показник професійної культури.** У статті акцентується увага на різних підходах до психологічного аналізу педагогічних ситуацій. Пошуки їх правильного вирішення здійснюються на основі логічного аналізу, виокремлення учасників ситуацій, мотивів їх поведінки, істотних ознак ситуації, що надає можливість перетворення її в задачу та проектувати способи успішного вирішення.

В змісті статті представлений причинно-наслідковий аналіз, який потребує не тільки виділення істотних компонентів ситуації, а й істотних зв'язків між ними з врахуванням мотивів та первинності, послідовності дій, а також рівня конфліктності ситуацій, типу конфлікту.

Значущу роль в успішному вирішенні педагогічних ситуацій має наукове прогнозування, на основі якого виконується проектно-моделююча робота: ситуація-модель-проект способів вирішення – модель перетвореної ситуації.

Складно уявити процес виникнення ситуації та її вирішення без спілкування, а тому доцільно розглядати педагогічну ситуацію як комунікативний акт та з точки зору необхідності

впливу на нього когнітивної або раціонально-емотивної психотерапії, використання герменевтичної процедури Ролана Барта.

**Ключові слова:** професіоналізм, професійна культура, педагогічна діяльність, педагогічна ситуація, педагогічна задача, наукове прогнозування, причинно-наслідковий аналіз, герменевтична процедура.

Певний рівень успішності виконання професійної діяльності називається професіоналізмом. Професіоналізм сучасного фахівця виявляється у високій підготовленості його до якісного виконання обов'язків, у систематичному зростанні в опануванні кваліфікацією і творчою активністю. Критерієм оцінки професіоналізму є висока кореляція здатності фахівця досягати значних якісних і кількісних результатів праці на основі раціональних прийомів виконання завдань, тобто компетентності і його культури. А тому професійна культура це не тільки системний світогляд, професійні мислення і творчість, виробниче, інформаційне і рефлексивне опанування, а й компетентність діяльності та спілкування.

Сьогоднішній день наполегливо вимагає від учителів справжнього професіоналізму. В системі «вчитель-учні», особливо в останнє десятиліття, помітні динамізм і прогресивність тих, хто вчиться. Вони виражаються у зростанні потреби відбору змістовної інформації, яка має теоретичну і практичну значущість, і яка при умові ефективного засвоєння перетвориться в особистісну цінність, що буде визначати спрямованість особистості та обумовлювати життєві і професійні сенси та смисли. Отже, педагогам постійно необхідно шукати кращі варіанти змісту інформації із багатьох можливих, яку пропонуватимуть учням, способи сприйняття, осмислення, запам'ятання і відтворення та використання її учнями. Специфіка роботи вчителя полягає в необхідності передбачати кожний крок взаємодії з учнями у розв'язанні педагогічних задач. Саме у взаємодії знаходять вияв і професійна компетентність і культура. «Педагогічна задача» багатомірне поняття і її видів дуже багато. Прикладом цього є класифікація педагогічних задач в роботах Ю.Н. Кулюткіна і Г.С. Сухобської, або З.В. Андреевої-Ляліної та інших вчених. Особливу увагу привертає класифікація педагогічних задач В.О. Сластьоніна у роботі «Формування особистості вчителя радянської школи в процесі професійної підготовки», у якій педагогічні задачі автор визначає на основі всебічного вивчення педагогічної ситуації, яка вже існує об'єктивно та уявної, тобто змодельованої як засіб розв'язання педагогічної задачі.

Отже, педагогічні задачі і педагогічні ситуації взаємопов'язані (педагогічна ситуація – педагогічні задачі- змодельована педагогічна ситуація), стосуються визначення педагогічних ситуацій та розв'язання їх, що знаходить втілення у створенні їх моделей.

В.А. Семиченко у роботі «Психологія педагогічної діяльності» розглядає педагогічну ситуацію як систему і пише «... педагогічна ситуація є системою динамічною, що виникає переважно спонтанно (під впливом унікальної комбінації і обставин). Має не об'єктивну, а часову вісь організації подій. Проте будь-якій ситуації також притаманні основні якості системних об'єктів...» [5, с. 281].

Серед наведених автором теоретичних описів педагогічних ситуацій як систем привертають увагу думки про суперечності між учасниками педагогічної ситуації що діють як системоутворювальний чинник. На думку В.А. Семиченко, вони надають сенсу минулим подіям значущим для цієї системи, актуалізують раціональні й емоційні «сліди» цих подій і відсувають на «задній план» другорядні події. Виникають педагогічні ситуації на діловій основі, емоційно-перевантаженій основі, на раціональній рольовій основі, на основі неформального спілкування тощо.

У психолого-педагогічній науковій галузі багато спроб класифікувати не тільки педагогічні задачі, а й педагогічні ситуації, які знаходяться з ними у предикативному відношенні (як означуване співвідноситься з означувальним). Цілком справедливі думки автора про те, що існує ієрархія чинників, що зумовлюють як саму «ситуацію, так і генезис її розвитку і що»... в реальності ж людина сама породжує ці системи, тільки інколи робить це неусвідомлено і невдало, не вміє розрізнити події в межах різних систем і усвідомити їх адекватно до своїх цілей і обставин життя»... [5, с. 286]. Тому й існує думка, що в педагогічній практиці кожен вихованець повинен знайти свого вихователя. Але враховуючи те, що успіх у розв'язанні педагогічних ситуацій досягається не як пряма закономірність, а складно опосередковано, як імовірність, завдяки спільних зусиль учасників (вчителя і учнів) як «структурних одиниць», їх зовнішньої характеристики недостатньо. Може реагування учасників ситуації залежати від випадкового збігу обставин, від не врахованих чинників, систем, наприклад, типів педагогів, типів вихованців, їх намірів і сподівань.

Наукою доведено, що результативність розв'язання задачі залежить від усвідомлення виконаних мисленнєвих операцій. Невміння усвідомлювати хід розв'язання задачі корелює з відсутністю об'єктивного результату розв'язання. Він може бути недостатньо визначеним або взагалі помилковим. У процесі розв'язання задачі рівень усвідомлення його може бути різним, наприклад, від генералізованого до диференційованого вибору об'єктивних кроків у цьому процесі. Усвідомленість процесу розв'язання задачі залежить від усвідомленості самих операцій і від логіки послідовності використаних операцій та від уміння обґрунтувати їх використання.

Отже, потрібні уміння логічно аналізувати педагогічні ситуації, що є складовою частиною професіоналізму, професійної компетентності як вчителя, так і психолога.

Логічний аналіз педагогічної ситуації починається з розпізнавання її, що вимагає виділити певні події, на основі яких вона виникла. Логічно пов'язати їх між собою. Для цього необхідно розібратися у цілях, мотивах учасників ситуації, які з цих максимально значущі, а які-менше, який зміст кожної з них, які особливості їх, співвідносячи з метою розпізнавання та порівнюючи події між собою для встановлення ознак подібності та відмінностей, що дозволить класифікувати ці події і досягти таким чином визначення педагогічної ситуації.

Після того, як вчитель знайшов «ім'я» педагогічній ситуації, необхідно шукати способи розв'язання її, що потребує утворення образу ситуації внаслідок перетворення зовнішніх і внутрішніх структурних одиниць ситуації як системи. Чим повніше відповідає образ самої об'єктивної педагогічної ситуації, тим успішніше буде розв'язання з використанням інтелектуальних і практичних дій. Вони мають бути цілеспрямованими, потребувати оптимізації теоретичних знань закономірностей досягнення гармонії у русі всіх учасників ситуації, що може здійснюватися у різних площинах і напрямках, слід конкретизувати ці площини і напрями, продумати можливі напрями та обрати найдоцільніші серед них. У визначеному напрямі можна рухатися за успішного подолання суперечності завдяки обраних адекватних операцій (наприклад, у ситуації, коли учень вчиться гірше за свої можливості, вчитель вирішує діяти сухо, емоційно, або, розраховуючи на свою здатність викликати розуміння з боку учня, розвиває ситуацію на раціональній основі. Всі операції потрібно здійснювати послідовно, контролюючи перебіг кожної з них, щоб отримати передбачений результат. Для досягнення успіху у розв'язанні педагогічних ситуацій, а точніше у здійсненні логічного аналізу їх, вчителю необхідно прагнути до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перш за все, між подіями, які є чинниками цих ситуацій або виникають внаслідок спроб розв'язати їх, між використаними діями, операціями та їх результатами тощо.

Вчені радять дивитися на процес розв'язання педагогічних задач під кутом зору діалектики випадковості і необхідності, що буде вимагати визначення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, подіями. Це означає, що явище, подія або результат вжитих заходів можуть бути причинами, тобто вони пов'язані з іншими явищами, подіями, продукуючи їх, і будуть наслідками цих причин. Сама подія може бути наслідком декількох причин і, навпаки, одна причина може продукувати декілька наслідків. В той же час подія або явище може бути і причиною і наслідком. Інтенсивність їх взаємозалежна. Наслідки можуть бути причинами виникнення різних явищ і відмінних від тих причин, що обумовлювали наслідки.

Встановлення причинно-наслідкових зв'язків є компонентом прогностичної діяльності як пізнавального процесу, який ґрунтується на методі індукції, але є результатом свідомого цілеспрямованого пошуку, що виявляє себе у вигляді гіпотези, плану тощо [6, с. 595].

Отже, у процесі розв'язання педагогічних ситуацій, здійснюючи причинно-наслідковий аналіз, вчитель завершує його формулюванням гіпотез, планів і перевіряє їх правильність (обґрунтуванням і доведенням їх).

Оптимізуючи у цьому процесі теоретичні знання, вчитель передбачає наслідки дії знань цих теорій.

З чотирьох типів наукових передбачень, які визначають вчені, вчитель при розв'язанні педагогічної ситуації частіше вдається до гомологічного передбачення, що являє собою логічний висновок із закону або теоретичні, що спираються на всю систему положень теорії. Можливе використання й інших типів наукових передбачень, таких, що спираються на індуктивні узагальнення, пов'язаних з досвідом; що побудовані на основі аналогій і з використанням моделей.

Названі підходи здійснення психологічного аналізу педагогічних ситуацій можна узагальнити показниками рівня сформованості уміння цієї роботи. До них відносяться: встановлення причинно-наслідкових зв'язків, залежностей між структурними компонентами ситуації; оволодіння стратегією і тактикою впливу; передбачення, прогнозування можливих результатів впливу на колектив, окрему особистість [4]. Процес розв'язання педагогічних ситуацій цілком вкладається в рамки підходу до мислення як до процесу перетворення інформації, перекодування її. Мовленнєва взаємодія прогнозує весь педагогічний процес, одиницею якого є педагогічні ситуації та у який включені учні, з одного боку, вчителі, психологи, з другого, що розв'язують навчальні та виховні ситуації. Вчені основними критеріями сформованості вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі вважають теоретичну готовність майбутніх вчителів, вміння теоретичні положення використовувати на практиці, а також їх рівень практичної підготовленості, однією з ознак якої є знання з педагогічного спілкування, культури поведіння вчителя, вміння володіти педагогічною технікою і педагогічними технологіями, засобами спілкування, вміння аналізувати й усвідомлювати проблему і виділити задачу з педагогічної ситуації.

Практична готовність характеризується вмінням моделювати, планувати і реалізовувати весь комплекс дій щодо розв'язання педагогічних задач та самоаналіз результатів педагогічних дій.

Вербальні репрезентації досвіду кожного з учасників педагогічного процесу залежать від того, як особистості моделюють довколишню дійсність. Саме цими моделями світу оперують і керуються у процесі спілкування.

Педагогічна ситуація це, в першу чергу, мовленнєва ситуація, яка вимагає розуміння суті мови і спілкування засобом мови. У зв'язку з цією проблемою виникає така галузь знань, як лінгвістична прагматика про використання мови в реальних процесах комунікації. У кожному з цих процесів слід розрізняти мовний акт і комунікативний акт. У мовному акті акцентується

увага на дії, а у комунікативному акті на взаємодії. Кожний вчитель і психолог у педагогічній ситуації повинні аналізувати комунікативний акт, який є сукупністю мовних актів здійснювальні комунікантами назустріч один одному. Одиницями взаємодії є живі люди як носії соціального досвіду, а тому і як суб'єкти моделей світу, які володіють певним набором ролей і комунікативною компетенцією і діють у зв'язку з мовленнєвими традиціями. Використовуючи свою комунікативну компетенцію, адресант ставить перед собою комунікативну мету, визначаючи або не визначаючи комунікативну перспективу, обумовлену інтенцією (уявлення про стратегію), формує комунікативну стратегію, яка перетворюється або не перетворюється в комунікативну тактику як сукупність комунікативних намірів і цим самим, поповнюючи досвід того, хто говорить.

Розв'язування педагогічних ситуацій, зазвичай, відбувається у низці комунікативних актів. Обмін мовленнєвими діями завжди є центром процесу педагогічного спілкування. В.М.Целуйко визначає професійно-педагогічне спілкування – це прийоми і навички соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованця, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, організація взаємин з допомогою комунікативних засобів. Діяльність професійно-педагогічного спілкування обумовлена взаєминами „педагог-учень”, „психолог-учень, вихованець”. Учасники цього процесу є сильними подразниками один для одного, а тому ця взаємодія може ускладнюватися як індивідуально-особистісними властивостями, так і іншими об'єктивними труднощами. Проявами ускладненого спілкування є зміна стилю ділового спілкування, навмисна дезінформація партнера, порушення діалогів спілкування, порушення вербальної та невербальної поведінки у процесі спілкування. В теорії і практиці психолого-педагогічного спілкування поняття труднощі спілкування та порушення у спілкуванні диференціюються. Труднощі спілкування виникають без попереднього наміру партнерів, їх перебіг зовнішньо безконфліктний, супроводжується внутрішньою напругою і невдоволеністю спілкуванням, негативними емоціями. Труднощі спілкування розрізняються за: ступенем складності протікання, психологічними наслідками, ступенем невдоволеності учасників спілкування можливостями і способами подолання ускладнень, що виникли.

Порушення спілкування – це хвороблива взаємодія, коли в ході контакту систематично звертається увага на ті властивості особистості як учасника спілкування, які вона не усвідомлює і які суперечать її уявленням про себе. Порушення спілкування може виявлятися або у формі міжособистісного конфлікту (зовнішнього або внутрішнього), або у розриві взаємин з тим, хто сприймає інформацію.

Отже, серед труднощів спілкування можна вирізнити смислові та психологічні бар'єри. У психології смисловий бар'єр прийнято називати комунікативним, оскільки учасники цього процесу по-різному інтерпретують смисловий зміст (тексту, підтексту – будь-який об'єкт реальності: інформація того, хто говорить; танець та інші) однієї і тієї ж інформації (раціонального та емоційного планів). Вони викликаються переважно зовнішніми причинами.

Психологічні бар'єри умовно називають „особистісними бар'єрами”, оскільки вони виникають з причин не сприйняття партнерами спілкування індивідуально-психологічних особливостей один одного. Вони називаються внутрішніми причинами.

Педагогічне спілкування це, як справедливо зазначав Є.П.Ільїн, взаємодія та взаємовплив учасників цього процесу, тобто вчителя та учнів. Так, як і від вчителя до учнів надходять впливи, що заставляють їх певним чином реагувати, так і учні, спілкуючись з вчителем, заставляють його певним чином поводитися, висвітлювати думки, займати свою позицію по відношенню до ситуації, що виникла, особливостей поведінки та думок учнів. Успішність педагогічного спілкування буде залежати від рівня розвитку вчителя, психолога в школі як мовних особистостей. Мовною особистістю у психології називають „сукупність

здібностей і характеристик людини, що обумовлюють породження і сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів), які відрізняються рівнем структурно-мовною складністю, глибиною і точністю відображення дійсності, конкретною цільовою спрямованістю” [3].

Дитина, учень, дорослий, які спілкуються, породжують свої тексти на основі своїх індивідуальних моделей довколишнього світу. Основою їх моделей є сенсорний досвід, обумовлений модальністю сприйняття (відчуття, враження, які відображаються у вербальних репрезентаціях). Але не весь сенсорний досвід виражається в слові, оскільки він проходить такі фільтри: нейрофізіологічні, соціокультурні, індивідуальні обмеження. У зв'язку з цим, кожний індивід відрізняється від інших своєю унікальною моделлю реальності. Як пише Н.Ф.Каліна, основне для вчителя або психолога знати ознаки, за якими розрізняються індивідуальні моделі, а ще важливіше їх обмеження. Основними механізмами, що викликають ці обмеження, а також сприяють тому, що люди свою модель відображення довколишнього світу приймають за дійсність, це:

- генералізація – індивідуальний процес узагальнення, яке часто є неправомірним і неконструктивним;
- упущення – процес втрати окремих фрагментів досвіду або його характеристик. Наприклад, цей феномен Джером Брунер називає перцептивним захистом: люди не бачать і не чують того, чого не хочуть сприймати, тобто запліщують очі на окремі речі, що звужує їх індивідуальну модель довколишнього світу;
- викривлення або спотворення – процес, що дозволяє перекрутити, спотворити зміщувати і змінювати сприйняття чуттєвих даних.

Вчитель, психолог повинні володіти рядом професійних мовленнєвих навичок та умінь, які б дозволяли їм розуміти та чітко ідентифікувати ці механізми обмежень та впливати на модель світу. Ці навички і уміння називаються мовленнєвими техніками. У руках психолога, а при спеціальній підготовці і у вчителя, вони є мовленнєвими техніками психотерапевтичної та консультативної роботи.

Н.Ф.Каліна пише, що мовна особистість є важливою соціальною іпостассю людини, що презентує її сутність у міжперсональному спілкуванні. Але хоч для цього процесу з погляду психотерапевта або вчителя традиційно акцент ставиться на емоційному компоненті (емпатійності учасників спілкування, їх здатність відчувати, емоційно ідентифікуватися, співпереживання), не слід упускати того, що спілкування починається з сприймання інформації (тексту), розуміння її, а успіх цілеспрямованого спілкування залежить від виявлення обмежень в ідіолекті, що не легко через велику кількість варіантів соціолектів.

Отже, крім логічного аналізу педагогічних ситуацій, причинно-наслідкового, потрібно як вчителю, так і психологові для встановлення правильності того, що говорить дитина або учень, вдаватися до лінгвістичного та логіко-семантичного аналізу їх висловлювань. Як радять психотерапевти, для цього психологи і вчителі повинні добре вміти диференціювати, як називав Н. Хомський, глибинні і поверхові структури висловлювань. Індивідуальні моделі реальності він називав глибинними граматичними структурами мови, а висловлювання – поверховими структурами.

У комунікативному акті, в якому учасниками є вчитель/психолог – дитина/учень, проблемою першого учасника є розгадати загадку дитини/учня, а другого учасника – герменевтичного характеру проблема – загадати загадку, яку доведеться розв'язати першому учаснику цього акту, що часто буває не просто, коли вчитель/психолог розгадує цю загадку, лише керуючись інтуїцією. Психотерапевти радять користуватися техніками когнітивної або раціонально-емотивної психотерапії (А.Бек, А.Еліс). Згадані автори схильні розглядати будь-яку людину, яка розв'язує свою проблему, як ученого-дослідника, але такого, який недостатньо

усвідомлює свої методи і можливості. У когнітивній терапії вирішальна роль належить мисленню, якість якого обумовлює комфортність життя людей. Вони бувають нещасливі тому, що неправильно думають або уявляють дещо. Їм можна допомогти, змінивши їх погляди на життя, світ. Для розв'язання педагогічних ситуацій, що відбувається у процесі спілкування всіх її учасників необхідно звернутися до герменевтики як галузі знань про прихований смисл.

Герменевтична процедура запропонована відомим французьким семиотиком Роланом Бартом його структуралістський аналіз складається з п'яти кодів, які утворюють сітку, через яку пропускається будь-який текст, щоб розгадати загадку. До сітки кодів належать герменевтичний, семний (семи, що є одиницями плану змісту), символічний, акціональний (дії і вчинки), культурний (цітації).

### Література

1. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. *Калина Н.Ф.* Основы психотерапии, 2007.
3. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. - М. – Санкт-Петербург, 2011.
4. *Нагорная Г.А.* Формирование умения анализировать педагогические ситуации как условие подготовки будущих учителей: Дис. канд. пед. наук, Киев, 1983.
5. *Семиченко В.А.* Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004.
6. *Шарко В.Д.* Сучасний урок: технологічний аспект. – К., 2006.
7. *Язык и личность.* Ред. Шмелёв Д.Н. – М., 1989.

### Транслітераційний переклад використаних літературних джерел

1. *Bart R.* Izbrannyye raboty. Semiotika. Poetika. – М., 1994.
2. *Kalina N.F.* Osnovi psihoterapiyi, 2007.
3. *Ilin E.P.* Psihologiya obscheniya i mezhlichnostnyih otnosheniy. - М. – Sankt-Peterburg, 2011.
4. *Nagornaya G.A.* Formirovanie umeniya analizirovat pedagogicheskie situatsii kak uslovie podgotovki buduschih uchiteley: Dis. kand. ped. nauk, Kiev, 1983.
5. *Semichenko V.A.* Psihologiya pedagogichnoyi dlyalnosti. – К.: Vischa shkola, 2004.
6. *Sharko V.D.* Suchasniy urok: tehnologichniy aspekt. – К., 2006.
7. *Yazyk i lichnost.* Red. Shmel'ov D.N. – М., 1989.

**Лисянская Т. Н., Улицкая Г. С. Умение решать педагогические задачи как показатель профессиональной культуры.** В статье акцентируется внимание на различных подходах к психологическому анализу педагогических ситуаций. Поиски их правильного решения осуществляются на основе логического анализа, выделения участников ситуаций, мотивов их поведения, существенных признаков ситуации, что дает возможность превращения ее в задачу и проектировать способы успешного решения.

В содержании статьи описан причинно-следственный анализ, который требует не только выделить существенные компоненты ситуации, но и существенные связи между ними с учетом мотивов и первичности, последовательности действий, а также уровня конфликтности ситуации, типа конфликта.

Важную роль в успешном решении педагогических ситуаций играет научное предвидение, на основе которого выполняется проектно-моделирующая работа: ситуация-модель-проект способов решения – модель превращенной ситуации.

Сложно представить процесс возникновения ситуации и ее решения без общения, а поэтому следует рассматривать педагогическую ситуацию как коммуникативный акт и с точки

зрения необхідності впливання на него когнитивної или рационально-емотивної психотерапії, використання герменевтичної процедури Роллана Барта.

**Ключевые слова:** професіоналізм, професіональна культура, педагогічна діяльність, педагогічна ситуація, педагогічна задача, наукове прогнозування, причинно-слідственний аналіз, герменевтична процедура.

**Lysyanska T. M., Ulitska G. S. The ability of pedagogical problems solving as a showing of the professional culture.** The article focuses on the various approaches to psychological analysis of pedagogical situations. The search for their correct decision made on the basis of logical analysis, selection of participants of situations, motives of their behavior, the essential features of the situation that makes it possible to turn it into a problem and to design ways to successful solutions.

The article describes the content of causal analysis, which requires not only highlight the essential components of the situation, but also a substantial connection between the subject and the primary motive, action sequences, as well as the level of conflict situations, the type of conflict.

An important role in the successful resolution of pedagogical situations plays a scientific foresight, on the basis of which you design and modeling work: situation- model-project solution ways to address the situation turned.

It is difficult to process a situation and solve it alone, and should therefore be regarded teaching as a communicative situation and act in terms of the need to influence it cognitive or rational-emotive therapy, the use of hermeneutic procedure Rolland Barthes.

**Keywords:** professionalism, professional culture, pedagogical activity, pedagogical situation, pedagogical task, scientific prognostication, cause and effect analysis, hermeneutical procedure.

#### **Відомості про авторів:**

**Лисянська Таїсія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології факультету філософської освіти та науки НПУ імені М.П.Драгоманова;

**Уліцька Галина Степанівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.

*Статтю подано до друку 16.10. 2016.*

УДК 159.9:378

© Т. В. Комар, 2017

Т. В. Комар (м. Хмельницький)

### **ІНТЕГРАТИВНО-ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СПЕЦІАЛІСТА В СИСТЕМІ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»**

**Комар Т. В. Інтегративно-цілісний підхід до формування професійної зрілості спеціаліста в системі «людина – людина».** У статті здійснюється спроба теоретико-методологічного аналізу щодо інтегративного підходу в дослідженні професійної зрілості. Виділено види діяльності, що визначають рівень якості розвитку особистості як суб'єкта психолого-педагогічного освітнього процесу, а саме: спеціально організована психолого-педагогічна й дослідницька діяльність, усі види практик студентів, що опановують інтегративний зміст соціономічного напрямку освіти, управлінська діяльність викладачів. Зроблено висновок щодо методологічного підґрунтя базового визначення у понятті «професійна зрілість», яким є інтеграція. Визначено, що методологічною основою інтеграції освіти є філософська ідея цілісності людини, необхідності реалізації інтегративного підходу до вивчення дійсності.