

УДК 377.3

*Григорій Васянович,  
Василь Онищенко*

## **ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

Науково-методологічною основою розвитку системи професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні мають бути провідні ідеї, принципи та положення сучасної філософії освіти в її поліфункціональному виявленні, а саме: онтологічному, епістемологічному, антропологічному, етичному, естетичному, герменевтичному, аксіологічному, акмеологічному, когнітологічному, ноетичному, синергетичному і, безумовно, класичному психолого-педагогічному контекстах. Ці контексти адекватно концептуалізуються і тематизуються в системі фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), які розробляються у сучасній теоретичній педагогіці, зокрема авторами цієї статті [3–6; 9–16; 18–19]. На основі існуючих ФПТ уможлиблюється розвиток *сучасної дидактики* з її конкретним змістом, методиками та технологіями особистісно орієнтованого, суб'єктивно-творчо-діяльнісно-пізнавального навчання майбутніх кваліфікованих фахівців [15].

Проблему з'ясування сутності професійних якостей фахівців та їх формування у навчально-виховному процесі ми досліджуємо на основі ФПТ з урахуванням здобутків сучасної дидактики професійної освіти та виховання молоді, що знайшло своє вираження у попередніх публікаціях із досліджуваної проблеми [2].

Метою цієї статті є з'ясування як сутності сучасних дидактичних засад професійної освіти, так і навчально-виховних принципів формування професійних якостей кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ у контексті фундаментальних педагогічних теорій, а тому вона є органічним продовженням попередніх публікацій [2] у контексті тематизації та концептуалізації проблематики з'ясування сутності професійних якостей кваліфікованих робітників і можливостей формування згаданих якостей в умовах ПТНЗ.

Отже, саме на основі комплексної системи фундаментальних педагогічних теорій із їх проекцією на *сучасну дидактику* мають органічно тематизуватися і концептуалізуватися та відповідно втілюватися у навчально-виховну практику інноваційні підходи, принципи і технології, які виражають сутність і практичну значущість сучасної професійної педагогіки.

Актуальною для вітчизняної професійної педагогіки залишається проблема *оновлення дидактики* професійно-технічної освіти в умовах сучасних техніко-технологічних і цивілізаційних змін. На основі тих чи інших методологічних підходів окремі дидактичні положення досліджуються у сучасній професійній педагогіці [20]: 1) повага до особистості учня та визнання його рівноправним партнером педагога в навчально-виховному процесі ПТНЗ; 2) розуміння учня як суб'єкта навчального процесу для задоволення його освітньо-виховних потреб та забезпечення здобуття ним професійно-технічної освіти з наступним підвищенням кваліфікації та професійним удосконаленням; 3) гуманізація системи ПТО та її переорієнтація на особистість учня як суб'єкта процесу навчання, визнання індивідуальної траєкторії його навчальної діяльності, активне формування в нього потреби до самонавчання, саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації з урахуванням можливостей максимальної актуалізації потенційних морально-духовних, духовно-розумних і духовно-естетичних здібностей; 4) сприяння подоланню кризи в освіті та повній реалізації вимог суспільства до неї з урахуванням вимог ринку праці до сучасного фахівця, забезпечення конкурентоспроможності випускника ПТНЗ; 5) можливість швидкого перенавчання за рахунок розширення сфери загальнопрофесійної підготовки учнів, що є вирішальною умовою успішного розвитку й ефективного функціонування сучасної системи ПТО.

Перелічені положення, безумовно, не охоплюють усіх ідей і принципів неосяжного ціннісно-сміслового універсуму сучасної педагогіки як науки і мистецтва. А тому доречним буде далі детальніше з'ясувати їх дидактичні (змістові та процесуальні) контексти. Так, *визнання учня справжнім партнером педагога* легко декларується, але важко виконується. А. Гжегорчик розглянув способи і психолого-педагогічні техніки впливу одного суб'єкта на іншого, зокрема вплив у контексті педагогічного спілкування учителя й учня, виділивши ненасильницькі впливи, здійснювані в ситуації згоди, яка уможливорює творче, творчо-навчальне співдіяння; проблеми передавання правди, інформації, повчання; нешкідливість (морально-духовна, психічна того чи іншого впливу тощо); допомагаючі (ненасильницькі) впливи, здійснювані в конфліктних ситуаціях; різні ситуації виховного впливу тощо [7, с. 148–167]. Така ситуація педагогічного

партнерства є автентичною проблематикою такої ФПТ, як педагогічна етика [3], а її норми та правила мають модифікуватися у відповідні дидактичні принципи навчально-педагогічного партнерства і спілкування.

Сучасні інноваційні процеси як у філософії освіти, так і в теоретичній педагогіці відчутно посилюють необхідність їх дидактично-методологічного аналізу для практично значущої концептуалізації інноваційних дидактичних ідей і принципів, а також зміцнення основ самої методології педагогіки.

Продуктивним, на нашу думку, є намагання вчених обґрунтувати принцип поліпарадигмальності як методологічний принцип сучасної науки педагогіки й освітньої практики. Цей принцип характеризується в педагогіці такими положеннями: можливість співіснування декількох методологічних систем, у рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання; орієнтація процесів соціалізації, адаптації, індивідуалізації особистості на різноманітні парадигмальні установки; використання різноманітних парадигм на стратегічному (ідеологічному) й оперативному рівнях одним педагогом; залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації учіння вихованців (пасивної й активної установки на власний інтелектуальний розвиток).

Крім того, вибір педагогічної парадигми залежить від рівня професійної підготовки вчителів і викладачів. Добре відомо, що низький рівень професійної компетентності передбачає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу вчителя. Гуманістична педагогіка завжди вимагала як високого рівня професійних умінь, так і сформульованих педагогічних цінностей, зокрема виховного ідеалу.

З феноменологічної точки зору, на перший план ставиться проблема не стільки формування тріади: “знання – уміння – навички”, скільки питання розвитку цілісної особистості, в основу якого покладається явище редукції (лат. *reductio* – повернення, звернення складного процесу до простого, очевидного). І не випадково, що сучасна феноменологічна педагогіка тяжіє до педагогіки герменевтичної (герменевтика – гр. *hermeneutic* – тлумачення). Між ними існує тісний взаємозв’язок, тому в педагогічній теорії все частіше зустрічається термін “феноменологічно-герменевтична теорія педагогіки”. У центрі герменевтичного вчення знаходиться проблема розуміння людини і реальності, яка має для педагогіки унікальну значущість, оскільки зачіпає інтереси всіх учасників педагогічного процесу і виявляє себе на різних рівнях: від соціального замовлення освіти до конкретного методичного прийому.

Варто зазначити, що пошук шляхів досягнення розуміння герменевтика традиційно здійснює, базуючись як на раціонально-логічному, так і на ірраціональному, надаючи особливого значення почуттям та інтуїції. У психолого-педагогічній науці представлені наукові концепції, побудовані, з одного боку, на дослідженні інтелектуальних основ педагогічної діяльності (теорії поетапного формування розумових дій, теорії оптимізації навчання й ін.), з іншого – на підходах, у центрі уваги яких – творчий характер педагогічної діяльності, де важлива роль належить образно-емоційній сфері.

Вважаємо, що педагогічна герменевтика має значний гуманістичний потенціал, оскільки особливого значення надає позанауковим формам духовного осягнення людини, які вимагають вияву їх педагогічних можливостей і координації з науково-педагогічним знанням. Особливо слід підкреслити, що ідеї герменевтичної педагогіки зумовлюються потребами освітньої практики, зокрема адаптаційними потребами учнів ПТНЗ, та ефективного формування їх **професійних якостей** у навчально-виховному процесі.

Герменевтичний підхід безпосередньо спрямований на встановлення особистісних смислів, на ціннісні аспекти життєдіяльності людини.

Основними поняттями герменевтичної педагогіки є “розуміння”, “пояснення”, “текст”, “об’єктивна і суб’єктивна значущість поняття”, “інтроспекція”, “духовний дослід людини”, “те, що пояснює розуміння”, “педагогічний наратив (оповідь)” та ін.

Зміст гуманітарної освіти визначає певні **дидактичні функції** викладача ПТНЗ, серед яких основними є такі: навчальна, виховуюча, розвиваюча, навчально-методична, культурно-освітня, проектувальна, дослідницька, управлінська. Проте особливого значення в сучасних умовах набуває *стиль дидактичної діяльності викладача гуманітарних дисциплін ПТНЗ*, під яким розуміється усталена система способів і прийомів, які викладач використовує у взаємодії з учнем. На загальному рівні стиль діяльності педагога може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним. Проте кожен творчий викладач прагне виробити особистісний стиль дидактичної діяльності, характерний лише для нього. Для цього він може обрати власний приклад, диференційований підхід у навчанні та вихованні. Отже, особистісний стиль педагога пов’язаний, насамперед, із його конкретними нахилами, здібностями й уміннями. Крім того, він має враховувати і профіль закладу, в якому відбувається реалізація цього стилю.

**Дидактичні здібності**, зазвичай, включають до структури когнітологічних, гносеологічних, етичних, естетичних і, безумовно, психолого-педагогічних здібностей, хоча ці здібності можуть існувати окремо одні від одних: іс-

нують науковці, які не спроможні передати свої знання іншим, навіть пояснити те, що їм самим є добре зрозумілим; особливі дидактичні здібності, необхідні професору, який читає курс студентам (педагогічно-вольовий вплив на учнів/студентів); здатність організувати колектив студентів/учнів; інтерес і любов до підлітків; змістовність і яскравість викладу навчального матеріалу, тобто володіння засобами красномовства (риторики), образність мови і переконливість; здатність пов'язати навчальний предмет із потребами практики; педагогічна вимогливість і ряд інших), а для того ж ученого – керівника наукового колективу – потрібні додаткові здібності та смислотворчі риси дослідника для відкриття і створення нового знання.

До *супутніх здібностей* особистості педагога відносять: організованість, працездатність, активність, настирливість, уважність і розподіл уваги, самовладання.

До *наукових* найчастіше зараховують конструктивно-проектні й організаторські здібності. Організаторські здібності могли б не входити до структури здібностей, необхідних для вченого-одинака, який був типовим у XVII–XIX ст. Однак сучасна наука неможлива без колективу, науковець повинен бути організатором, інакше він не зможе повністю реалізуватися. Викладачеві-предметнику також необхідні спеціальні здібності, які впливають із його вроджених анатомо-фізіологічних особливостей.

Далі ми детальніше розглянемо основні компоненти професійних здібностей викладача ПТНЗ – тих здібностей, які визначають ***ефективність формування професійних якостей*** майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі в умовах ПТНЗ.

***Гносеологічний компонент.*** Гносеологічні здібності віддзеркалюють чутливість педагога до методів одержання інформації про світ учнів. Вони сприяють формуванню трудового, інтелектуального фонду особистості, швидкому і творчому засвоєнню наукових методів дослідження. Гносеологічні здібності забезпечують накопичення необхідної інформації про себе й учнів, про колег по роботі. Ця інформація дозволяє стимулювати формування контролю і саморегуляції. Таким чином забезпечуються потреби і можливості, сильні та слабкі грані учня. Ознакою високорозвинених гносеологічних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів із метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідництво у способах навчання вихованців, володіння науковими методами самовиховання, саморозвитку і самоконтролю. Важливою складовою гносеологічного компонента є знання і вміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гносеологічний компонент впливає на активність життєвої позиції та форму-

вання світосприйняття, яке виявляється у позитивному ставленні до світу, праці, до інших людей і самого себе. Важливими є і загальнокультурні надбання, а також знання мистецтва, літератури, релігії, права, політики і соціального життя. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість викладача ПТНЗ. Спеціальні знання – це знання предмета, знання педагогіки, психології, методики викладання. Предметні знання високо цінуються викладачами і знаходяться на високому рівні. Знання з психології, педагогіки, методики викладання, як свідчить дослідження, є однією з найслабших ланок у ПТНЗ.

***Конструктивно-проектний компонент.*** Гносеологічні здібності складають основу діяльності викладача, але визначальними в досягненні високого рівня вмінь виступають конструктивні та проектні здібності. Від них залежить ефективність використання всіх інших видів знання, які можуть або залишитися мертвими, або активно включатися в обслуговування всіх видів науково-педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей є розумове моделювання навчально-виховного і наукового процесів. Конструктивно-проектні здібності забезпечують стратегічний напрям діяльності та проявляються у вмінні орієнтуватися на кінцеві результати, розв'язувати актуальні завдання урахування майбутньої спеціалізації учнів, планування курсу і наукової діяльності, встановлення значущості курсу в навчальному процесі, науці, враховуючи необхідні зв'язки з іншими дисциплінами. Цей вид діяльності забезпечує реалізацію тактичних цілей: структурування курсу, відбір змісту, вибір форм проведення занять. Усе це є також досить проблемним для значної кількості викладачів ПТНЗ.

В основу проектної та конструктивної діяльності покладено здібності до інтелектуальної праці, які дають змогу: відкинути стандартні методи розв'язання задач і знаходити нові, оригінальні; прогнозувати подальший розвиток подій і дидактичних ситуацій; збагнути сутність основних взаємозв'язків, притаманних проблемі; вибудувувати декілька різних шляхів розв'язання проблеми і вміння обрати найбільш ефективний; вміти виявити добре замасковану проблему, її ідейну сутність та ін.

Аналізуючи цей компонент здібностей, І. Зязюн значну роль відводить інтуїції в науковій творчості як результату напруженої розумової роботи, що дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, майже миттєвого, логічно неосяжного розуміння ситуації та знаходження правильного вирішення проблеми.

У науковій творчості інтуїція сприяє створенню гіпотез. Вона допомагає науковцеві й педагогу бачити проблему, її фон, встановлюва-

ти зв'язки з іншими проблемами, формулювати гіпотези, знаходити критерії виміру досліджуваних явищ, описувати, інтегрувати і синтезувати наукові факти, знаходити їм місце в теорії.

***Комунікативний компонент.*** Спілкування в діяльності викладача виступає не лише засобом наукової та педагогічної комунікації, а й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності та джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання учнів. До комунікативних відносяться здібності встановлювати мовні взаємини (мовну атмосферу), бути комунікабельним, налаштуватися на заняття відповідно до його змісту і характеру, налаштувати відповідним чином учнів, уміння виражати все необхідне за допомогою мови, міміки, пантоміми, говорити виразно й емоційно, говорити експромтом та ін. [17, с. 67-83, с. 199-220].

За сучасних умов особливого значення у ПТНЗ набуває педагогічне спілкування з такою його особливістю, як ***дидактичний діалог***, сутнісними вимогами якого є:

1. ***Відчуття і сприйняття учня як рівноправного суб'єкта.*** Тут проявляється особлива чутливість педагога до того, як учні реагують на об'єкти реальної дійсності, якою мірою інтереси і потреби вихованців виявляються при цьому, чи співпадають вимоги педагогічної системи з тим, що від учнів вимагає в навчально-виховному процесі сам педагог. Ця чутливість споріднена з емпатією і проявляється у швидкому, легкому і глибокому проникненні у психологію учнів, в емоційній ідентифікації педагога з учнями та в їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності.

2. ***Відчуття міри і такту.*** Виражається в особливій чутливості до ступеня змін, які відбуваються в особистості й діяльності учня під впливом різних засобів педагогічного впливу. Відчуття міри і такту проявляється також у ставленні до змін, які відбуваються, чи є вони позитивними, чи негативними, за якими ознаками можна надавати їм оцінку.

3. ***Відчуття причетності.*** Воно характеризується чутливістю педагога до недоліків власної діяльності, критичністю і відповідальністю за педагогічний і науковий процес. Часто-густо саме цього не вистачає як молодим викладачам, так і тим, хто має значний досвід, але перебуває на стадії "самовигорання", іноді зарозумілості й амбітності.

Такими є основні професійні здібності викладача ПТНЗ. Всі вони взаємно пов'язані й утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність і стиль викладача.

Слід зауважити, що у структурі стилю педагогічної діяльності важливе місце посідають ***методична культура*** викладача, комплекс його умінь. Розглянемо ці питання детальніше.

*Методична культура* – важливий компонент сучасної дидактики. Чим би не займалася людина, вона завжди викликає повагу людей, якщо є майстром своєї справи. Для викладача ПТНЗ це означає бути зразком методичної майстерності. Перш ніж подати визначення *методичної майстерності*, коротко розглянемо її генезис. Пояснимо спочатку ту частину, що позначена як *методична культура*.

Головна мета виховання – освіти – навчання полягає в передачі молодому поколінню, окрім сучасних професійних знань, умінь і навичок, здобутків морально-духовної культури, як загальнолюдської, так і національної (для української національної культури це, принаймні, тисяча останніх років християнсько-культурного надбання).

Як відомо, мета навчання повинна бути виражена в категоріях змісту освіти. Оскільки йдеться про мету методичної майстерності, її варто виразити в категоріях *методичної культури*. Її першим елементом є *знання* про всі *дидактичні* компоненти процесу навчання, цілі, засоби, об'єкти, результати, прийоми, включаючи знання про самого себе як викладача. Але знати мало, потрібно ще опанувати прийомами своєї професійної діяльності, які ґрунтуються на *навичках*, що складають досвід роботи (другий елемент методичної культури). Оскільки тут беруться до уваги вже засвоєні раніше прийоми, то можна вважати, що на цій основі здійснюється репродукція методичної культури (відтворення вже досягнутого).

Розвиток будь-якої культури (методичної в тому числі) не можна розуміти лише на основі відтворення засвоєного, тому виділяємо третій елемент методичної культури – *творчість*, яка заснована на перетворенні й перенесенні *дидактичних* прийомів навчання в різні умови, тобто створення нового в навчанні.

На жаль, трапляються випадки, коли фахівець знає і вміє працювати, здатний діяти, але не хоче. Це означає, що в нього не вироблений, не вихований досвід емоційного ставлення (зрозуміло, позитивного) до своєї професійної діяльності. Це четвертий елемент методичної культури. Такий досвід з'являється лише тоді, коли і надбання знань, й оволодіння прийомами, і їхнє творче використання здійснюються в професійній діяльності, пов'язані з нею і звернені на систему цінностей людини.

Засвоюючи елементи методичної культури, педагог піднімається на відповідний щабель свого професіоналізму. Оволодіння методичними знаннями забезпечує рівень грамотності (розуміється саме *система знань*, причому знань наукових, а не емпіричних). Лише в цьому випадку грамотність може бути потенційною основою майстерності. Опановуючи досвідом здійснення прийомів професійної діяльності, людина піднімається до рівня



ремесла, що становить систему методичних навичок (прийомів, доведених до автоматизму). Слід зазначити, що ремеслу можна навчитися, здобути його, не опанувавши рівнем грамотності, тобто чисто емпіричним шляхом, але тоді воно переходить у ремісництво і ніколи – в майстерність. Перехід на рівень майстерності можливий лише після засвоєння такого елемента методичної культури, як дидактична творчість. Система методичних умінь (майстерність) виникає на основі оволодіння здатністю перетворювати прийоми (досвід) і переносити їх у нові умови.

Процес становлення рівня майстерності залежить ще від двох чинників: а) рівня грамотності; б) визначених якостей педагога як індивідуальності.

Не викликає сумнівів той факт, що існують особисті властивості чи здібності, риси характеру, найбільш сприятливі для засвоєння елементів методичної культури, і, врешті-решт, для формування і розвитку визначених методичних умінь. Водночас є й такі риси характеру, які зовсім протипоказані викладачеві. Вони гальмують становлення методичної майстерності (дратівливість, невитриманість, байдужість, песимізм тощо).

Зв'язок “індивідуальності викладача” та “методичної культури” засвідчує принципову залежність усіх компонентів методичної культури від сукупності компонентів суб'єкта викладання. Зауважимо, що методична майстерність не є сумою всіх елементів методичної культури і якостей індивідуальності: все, що входить у методичну майстерність, інтегрується і перетворюється в деяку узагальнену здатність виконувати свою професійну діяльність.

Отже, **методична майстерність** – це дидактичне новоутворення, що з'являється в результаті інтеграції елементів засвоєної методичної культури і властивостей індивідуальності й функціонує як узагальнена здатність (комплексне уміння) оптимально здійснювати мотивовану навчальну діяльність відповідно до певної мети й умов.

Ми розглядаємо категоріальну структурність ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва, а тому виділимо ще один рівень професіоналізму – **рівень мистецтва** як вищий вияв майстерності. Викладати на рівні мистецтва – означає робити свою справу настільки вміло, щоб ця майстерність була непомітною. Талановиті педагоги, що викладають на рівні мистецтва, трапляються вкрай рідко, як, до речі, й інші природні таланти. Талант можна розвивати, вдосконалювати, але навчити цьому неможливо.

Однак у такому вигляді методична майстерність не є дидактично навантаженою. Необхідно розкрити її компонентний склад, визначити й охарактеризувати те, що входить у методичну майстерність як комплексне дидактичне уміння. Спробуємо здійснити такий аналіз.

1. ***Перцептивні вміння*** (лат. perceptio – психологічне сприйняття, безпосереднє віддзеркалення об'єктивної дійсності органами чуттів): зрозуміти стан учня, проникнути в його внутрішній світ; бачити всіх і кожного (розподіл уваги, бічний зір); відрізнити поточну інформацію про учня від його стійких характеристик; сприймати ситуацію спілкування у контексті діяльності (бачити статус учня в колективі); розпізнавати міжособистісні відносини в групі; уміння розподіляти увагу між різними компонентами процесу навчання; помічати й оцінювати позитивне і негативне в діяльності вихованців; бачити, якої допомоги учень потребує у цей момент. Усі ці вміння складають основу, насамперед, ноологічно-антропологічної перцепції викладача. Означені компоненти – це основоположні поняття таких ФПТ, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика та педагогічна герменевтика.

Важливість антропологічної перцепції для викладача усвідомлювалася багатьма. Найголовнішою рисою педагогічної культури, як зазначав В. Сухомлинський, повинно бути відчуття духовного світу кожної дитини. Якщо цього немає, то настає байдужість, глухота і сліпота, одним словом, професійна дискваліфікація.

Необхідно підкреслити, що тут береться до уваги не виховний аспект роботи викладача (він очевидний); відсутність умінь ноологічно-антропологічної перцепції безпосередньо відображається на навчанні. Річ у тім, що однією з передумов успішності комунікативного навчання є створення мовного середовища, яке багато в чому залежить від стилю відносин між викладачем та учнем. Цей стиль, водночас, зумовлений знанням міжособистісних відносин, умінням соціально-психологічної перцепції: як правило, чим вищі знання й уміння, тим стійкіший і позитивніший стиль відносин.

2. ***Проектувальні вміння***: планувати заняття різних видів; передбачати результати планування; відбирати необхідний для занять матеріал; передбачати поведінку мовного (навчального) партнера; аналізувати навчальну ситуацію і вибрати найбільш оптимальне рішення; робити логічні переходи в ході занять; розподіляти навчальний матеріал; визначати необхідну “дозу” теоретичного і практичного навчання; передбачати і попереджувати втому чи ситуації психологічного спаду в засвоєнні навчального матеріалу; імпровізувати в несподіваних навчальних ситуаціях.

У зв'язку з цією групою умінь хотілося б звернути увагу на такі два аспекти. Перший – це розвиток почуття ритму. Воно складає одну із граней розвитку викладацької майстерності. Цю грань можна “шліфувати”. В умінні відчувати ритм заняття, володіти динамікою як

елементом логіки заняття є багато спільного з умінням режисера встановлювати необхідну міру довжини якогось епізоду.

Другий аспект – це розвиток здатності до імпровізації, без чого неможлива методична майстерність. Тут відпрацьовуються норми і правила педагогічної риторики. У процесі реалізації заняття, як правило, виникає необхідність імпровізації, несподівана асоціація, відповідь учня, повернення у ході заняття, думка про можливість оптимального моделювання навчальної ситуації тощо. Тому вміння імпровізувати варто розвивати спеціально і цілеспрямовано.

**3. Адаптаційні вміння** дають можливість: добирати прийоми навчання (вправи, завдання), адекватні до тієї чи іншої мети (будь-якого рівня); використовувати прийоми роботи, матеріал тощо відповідно до можливостей індивіда, що навчається (адаптація до індивідуальності); адаптувати свою мову в залежності від групи і рівня її підготовленості; підходити до розв'язання методичних питань відповідно до умов навчання (адаптація до умов); контролювати, не порушуючи взаємин мовного партнерства.

Кожне з розглянутих умінь надто об'ємне, комплексне і вимагає особливого дослідження; однак на одному хочеться наголосити особливо. Це вміння індивідуалізувати навчальний процес. Комунікативність навчання вимагає не лише диференційованого підходу до учнів (за здібностями, рівнем знань), що називають індивідуалізацією, а й такого підходу, коли враховуються індивідуальні властивості, суб'єктивні властивості, особистісні властивості учня як індивідуальності. Головними є особистісні властивості, контекст діяльності, особистий досвід, світогляд, сфера інтересів, емоційна сфера і статус індивіда в колективі. Навчання учнів умінню спілкуватися неможливе без урахування індивідуалізації в запропонованому розумінні.

**4. Комунікативні вміння:** встановлювати мовні взаємини (мовну атмосферу); бути комунікабельним; налаштуватися на заняття відповідно до його змісту й характеру; налаштувати відповідним чином учнів; виражати все необхідне за допомогою мови, міміки, пантоміми; говорити виразно й емоційно; говорити експромтом.

Сукупність комунікативних умінь утворює робоче самопочуття педагога, яке не приходить саме собою, цьому потрібно вчитися. Тут можна використовувати досвід *релаксопедії (педагогічної рівноваги)*; прийнятним є метод активізації резервних можливостей особистості тощо.

**5. Організаційні вміння:** організувати роботу в парах і групову роботу; організувати колективне спілкування; швидко розподіляти завдання (з урахуванням умов, індивідуальних здібностей учнів); органі-

зовувати індивідуальну самостійну роботу в групі та вдома; знаходити помічника серед вихованців; бути вимогливим до студентів; організувати позанавчальну виховну роботу. Водночас зауважимо, що для кожного викладача існує гостра необхідність уміння організації та проведення всіх видів позанавчальних заходів у навчальному закладі.

6. ***Пізнавальні вміння:*** аналізувати діяльність колег; аналізувати власну діяльність; сприймати нове в методиці та перетворювати методичні рекомендації; займатися науковою працею, брати участь у дослідженнях; здійснювати самоосвіту і самовдосконалення. Пізнавальні вміння підлягають систематичному дослідженню в контексті такої ФПТ, як педагогічна когнітологія.

На основі викладеного можна зробити висновок про те, що особистісний ***дидактичний*** стиль педагогічної діяльності викладачів ПТНЗ є надзвичайно актуальною і складною науковою проблемою, від розв'язання якої залежатиме рівень навчально-виховного процесу, виховання професійної й особистісної культури майбутнього фахівця та формування його професійних якостей.

Навчально-виховні, дидактичні інноваційні процеси реалізуються в умовах конкретної раціоналізації, модернізації, ускладнення системної диференціації і, водночас, інтеграції та помітної динамізації (інтенсифікації) філософсько-педагогічного дискурсу.

Сучасний процес виховання і професійного навчання молоді є об'єктом пізнання фундаментальних педагогічних теорій, у кожній із яких проблематика виховання-освіти-навчання отримує своє антропологічне, психологічне, етичне, естетичне, аксіологічне, герменевтичне, акмеологічне й інше культурно-освітнє трактування. Можна виділити принаймні дев'ять фундаментальних педагогічних теорій: педагогічної антропології, педагогічної психології, педагогічної етики, педагогічної естетики, педагогічної герменевтики, педагогічної когнітології, педагогічної аксіології, педагогічної ноетики і педагогічної акмеології [9; 18].

Педагогіка як наука про виховання-освіту-навчання людини має свої основні християнські засади і принципи, які дають відповідь на питання про смисл, призначення і мету життя людей. І хоча ці питання є віковичними філософськими питаннями, відповіді на них мають бути конструктивними, творчо-пізнавальними і смислотворчими. Адже інакше, як справедливо зауважує В. Корженко, "педагогіка стає абсолютно безпорадною перед філософським плюралізмом" [8, с. 15]. І, водночас, педагогіка невіддільна від філософії, бо з вирішенням проблеми дійсного взаємозв'язку філософії та педагогіки пов'язані фундаментальні питання сутності, статусу і значення педагогіки як науки і мистецтва.

Досвід філософсько-педагогічних досліджень свідчить про те, що теоретико-методологічне осмислення сучасного розвитку науково-педагогічного знання базується на творчому взаємозв'язку філософії, методології та педагогіки [2]. Цей розвиток стає можливим лише у процесі категоріально-концептуального і категоріально-структурного синтезу конкретно-наукового знання загалом і педагогічного зокрема. У найзагальнішому випадку такий синтез визначає когнітивну багатоманітність у культурно-освітньому просторі науки. Категоріально-структурний синтез у своєму ідеальному результаті веде до створення концепцій і теорій. Фундаментальна наукова теорія у точному розумінні виступає найрозвинутішою формою організації наукового знання. Тут фіксується увесь спектр закономірностей пізнавального процесу: гносеологічних закономірностей переходу від емпіричного до теоретичного і від нього до практики, логіко-методологічних закономірностей переходу від однієї форми знання до іншої, закономірностей іманентного розвитку науки у руслі визначеної традиції, психологічних і ноологічних закономірностей, пов'язаних із творчо-вольовими, смислотворчими й евристичними здатностями особистості тощо.

Основоположною категоріальною структурою педагогічної науки є тріада ***“виховання-освіта-навчання”***. У цій тріаді складова *“освіта”* є композицією (міровизначенням) *“виховання”* і *“навчання”*. Освіта виступає як навчально-виховний процес духовно-розумної, морально-духовної, духовно-естетичної та професійної підготовки молоді людини. Освіта як фундаментальна категорія педагогіки може бути адекватно з'ясована в системі ноологічних категорій і категоріальних структур у всій своїй онтологічній, епістемологічній та аксіологічній повноті.

Сучасний розвиток філософсько-педагогічної думки з її культурологічними, психологічними і ноологічними підходами дозволяє глибше проникнути у сутність-явище-форму тріади *“виховання-освіта-навчання”*, розглядаючи феномени освіти і виховання з боку їх доленосного значення для людини. Можливості освіти зумовлюються навчанням і вихованням людської особистості як духовної істоти. Ноологічний підхід до виховання й освіти дає можливість конституювати духовно-розумний, морально-духовний та естетично-духовний образи людини. Комплексний підхід до освіти і виховання передбачає визначення їх онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісно-сислового) й епістемологічного (когнітивно-герменевтичного) вимірів. Сучасна освіта і виховання спрямовуються на випереджальний розвиток людської особистості.

Освіта як навчально-виховний процес реалізується в результаті зустрічі-одкровення-спілкування того, хто вчить (учителя, викладача), і того, хто навчається (учня, студента). Ціллю освіти є оволодіння учнями певною системою знань, практичними вміннями і навичками, а в цілісному своєму виявленні спрямовується на творчо-вольове і смислотворче ***формування професійних якостей майбутніх фахівців***.

У процесі освіти здійснюється також розвиток духовно-пізнавальних здатностей і можливостей людини. Численні системи освіти і виховання за своєю ***ноологічною*** сутністю є цілеспрямованими, соціально зорієнтованими ***дидактичними структурами і технологіями***, котрі спрямовані на одержання запланованого результату – цілі й мети навчання. І хоча цілі освіти змінюються залежно від епохи, ідеологічних і національних особливостей, соціальних умов тощо, незмінними (інваріантними) залишаються її онтологічні, аксіологічні й епістемологічні виміри. Інваріантними залишаються навчально-виховні й дидактичні передумови зустрічі-одкровення-спілкування вчителя й учня. Більше того, предметом і засобами всіх суб'єктів культурно-освітньої діяльності були і залишаються духовно-пізнавальні, духовно-розумні, творчо-вольові, смислотворчі, морально-духовні та духовно-естетичні здатності й сили людини.

***Дидактичний процес*** завжди був і залишається творчо-вольовою духовною культурно-освітньою діяльністю. І якщо є вічні питання філософії, то є вічні (завжди актуальні) питання і проблеми педагогіки як великої науки і мистецтва творення людської особистості. Духовно-розумний, морально-духовний і духовно-естетичний розвивальний ефект виховання-освіти-навчання потребує як зміни змісту освіти, так і врахування ноологічних індивідуальних особливостей учнів і вчителів, тобто тих, які навчаються, і тих, хто навчає. Цей підхід розробляється у площині парадигми духовності освіти і виховання, гуманізації та гуманітаризації освіти. Ноологічний підхід, ноологічні передумови гуманітарної освіти і виховання особистості протиставляються всім негуманним і механічним методам розвитку і корекції особистості на основі досить-таки обмежених концепцій типу біхевіоризму і психоаналізу.

Філософсько-педагогічна ноологія враховує ціннісно-сміслові настанови і підходи сучасної гуманізації виховання-освіти-навчання, що дозволяє здійснити гармонійне суміщення в єдиному семантичному і дидактичному полі категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки та інших дисциплін із метою досягнення ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій, які,

своєю чергою, дозволяють формувати основоположні принципи і поняття ноологічної дидактики – цілісної теорії виховання-освіти-навчання.

Ноологічна дидактика як цілісна синтетична гуманітарна теорія виховання-освіти-навчання становить лише частину розмаїтого педагогічного знання і пізнання, але її основоположну частину. Це означає, що нам необхідно чітко розрізняти галузі знання, з якими має справу педагогіка як наука і мистецтво. Звідси випливає необхідність дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, синтез фундаментальних педагогічних теорій передбачає з'ясування й експлікацію категорій і категоріальних структур педагогіки як науки, зокрема пізнання-розуміння-знання, розуміння-уміння-мислення, питання-розуміння-відповідь та ін. Ці тріади можуть бути адекватно з'ясовані у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами педагогіки, як виховання-освіта-навчання, творчість-майстерність-діяльність та ін.

Нині спостерігається світова тенденція зміни основних парадигм виховання-освіти-навчання. Це означає, що необхідна генерація і розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості з категоріальними структурами класичної та неklasичної дидактики уможливають тематизацію і концептуалізацію таких фундаментальних педагогічних теорій, які здатні сприяти організації системи виховання-освіти-навчання на різних рівнях навчально-виховного процесу.

У цих теоріях розкривається багатовимірне взаємодія між суб'єктом виховання-освіти-навчання і навчально-виховними системами, покликаними забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молоді людини, що навчається) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психофізичних, психологічних і професійних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає концептуальну і когнітивну модель майбутнього спеціаліста і громадянина.

У вихованні-освіті-навчанні здійснюється найбільш повний розвиток усіх тілесних, душевних і духовних сил, здібностей людини, зокрема формування професійно важливих якостей фахівця.

Визначення і належне ноологічне та психолого-педагогічне трактування професійних якостей необхідне 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.

Подальше дослідження проблем формування професійних якостей фахівців, зокрема майбутніх кваліфікованих робітників, має здійснюватися для конкретних сфер професійної діяльності. Для кожної з таких сфер притаманна своя специфічна система професійно важливих якостей фахівця, які слід належно проаналізувати і дослідити як конкретні дидактичні питання їх формування в умовах навчально-освітнього закладу, а саме ПТНЗ.

***Посилання:***

1. *Васянович Г.* Гуманітарна освіта і стиль педагогічної діяльності викладача професійно-технічного навчального закладу // Гуманітарна освіта і виховання особистості : Збірник наукових праць / За ред. *Г. П. Васяновича*. — Львів : Сполом, 2004. — С. 9—28.
2. *Васянович Г.* Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / *Г. Васянович, В. Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 9—33.
3. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
4. *Вознюк А. В.* Педагогическая синергетика : монографія. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2012. — 812 с.
5. *Гинецинский В. И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. — Л. : ЛГУ, 1989. — 144 с.
6. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — С.-Пб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. — 154 с.
7. *Гжегорчик А.* Життя як виклик. Вступ до раціоналістичної філософії. — Варшава ; Львів, 1997. — 263 с.
8. *Корженко В.* Філософія виховання: зміна орієнтацій : Монографія. — К. : Вид-во УАДУ, 1998. — 304 с.
9. *Онищенко В. Д.* Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій: стратегія розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21—28.
10. *Онищенко В. Д.* Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки. — 2011. — № 11. — С. 36—50.
11. *Онищенко В.* Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
12. *Онищенко В. Д.* Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
13. *Онищенко В. Д.* Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу // Гуманітарні науки. — 2009. — № 9. — С. 22—31.
14. *Онищенко В. Д.* Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.
15. *Онищенко В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії в структурі сучасних освітніх технологій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 57—66.
16. *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.
17. Педагогічна майстерність : Підручник / *І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос* та ін.; За ред. *І. А. Зязюна*. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с.
18. Педагогічна соціологія. — Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. — 144 с.



19. Савчин М. В. Педагогічна психологія : Навч. посіб. — К. : Академвидав, 2007. — 424 с.
20. Ягупов В. Оновлення дидактики професійно-технічної освіти за сучасних цивілізаційних змін. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagupov.pdf>

***References (transliterated and translated):***

1. *Vasianovych H.* Humanitarna osvita i styl pedahohichnoi diyal'nosti vykladacha profesiyno-tekhnichnoho navchalnoho zakladu (Humanitarian education and teaching style of the teacher of vocational and technical college) // Humanitarian education and training of personality : Scientific Papers / *H. P. Vasianovych* (ed.). Lviv: Spolom, 2004. P. 9—28.
2. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Profesiyni yakosti maibutn'oho fakhivtsia: naukovometodolohichni kryterii vyznachennia i klasyfikatsii (Future specialist's professional qualities: scientific and methodological criteria of definition and classification) // *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 2013, № 3. P. 9—33.
3. *Vasianovych H. P.* Pedahohichna etyka (Teacer's ethics). Lviv : Norma, 2005, 343 p.
4. *Vozniuk A. V.* Pedagogicheskaya sinergetika: monografiya (Educational Synergetics: monograph). Zhytomir: I. Franko State University of Zhytomir Press, 2012, 812 p.
5. *Ginetsinskiy V. I.* Znanie kak kategorija pedagogiki: Opyt pedagogicheskoy kogitologii (Knowledge as a category of pedagogy: Experience of pedagogical cognitology). Leningrad: Leningrad State University, 1989, 144 p.
6. *Ginetsinskiy V. I.* Osnovy teoreticheskoy pedagogiki (Foundations of theoretical pedagogy). St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 1992. 154 p.
7. *Grzegorzczuk A.* Zhyttia yak vyklyk. Vstup do ratsionalistychnoi filosofii (Life as a challenge. Introduction to the rationalist philosophy). Warsaw, Lviv, 1997, 263 p.
8. *Korzhenko V.* Filosofiiia vykhovannia: zmina oriyentatsiy : Monohrafiia (Philosophy of education: changing orientations: Monograph). Kyiv, 1998, 304 p.
9. *Onyshchenko V. D.* Katehorial'no-strukturnyi syntez fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy: stratehiya rozvytku pedahohichnoyi nauky (Categorical and structural synthesis of the fundamental theories of teaching: Development strategy of pedagogy) // *Pedagogy and psychology of vocational education*. 2001. № 3. P. 21—28.
10. *Onyshchenko V. D.* Noolohichni katehorial'no-strukturnyi syntez pedahohichnoi noetyky (Noological categorial and structural synthesis of educational noethics) // *The humanities*, 2011, № 11. P. 36—50.
11. *Onyshchenko V. D.* Noolohichni katehorial'no-strukturnyi syntez fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy (Noological categorial and structural synthesis of fundamental pedagogical theories) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2000, № 4. P. 6—14.
12. *Onyshchenko V. D.* Noolohichni vymiry pedahohichnoi aksiolohiyi (Noological pedagogical dimensions of values theory) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2005, № 1. P. 9—14.
13. *Onyshchenko V. D.* Pedahohichna akmeolohiya: noolohichni konteksty identyfikatsiyi ta filosof's'ko-pedahohichnoho syntezu (Education acmeology: Noological context of identification and philosophical and pedagogical synthesis) // *The humanities*, 2009, № 9. P. 22—31.
14. *Onyshchenko V. D.* Pedahohichna hermenevtyka: noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Educational Hermeneutics: Noological context of identification) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2002, № 2. P. 23—31.
15. *Onyshchenko V. D.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi v strukturi suchasnykh osvitnikh tekhnolohiy (Fundamental pedagogical theories in the structure of modern educational technologies) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2002, № 3. P. 57—66.

16. *Onyshchenko V. D.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi: problemy syntezy ta identyfikatsiyi (Fundamental pedagogical theories: the problem of synthesis and identification) // The development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002. Scientific Papers for the 10th anniversary of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine. Part 2. Kharkiv, 2002. P. 336—347.
17. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk (Teaching skills : Manual) / *I. A. Ziazium, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos* etc. ; *I. A. Ziazium* (ed.). Kyiv : High School, 1997, 349 p.
18. Pedahohichna sotsiologhiia (Educational Sociology). Ternopil : Textbooks and manuals, 1998, 144 p.
19. *Savchyn M. V.* Pedahohichna psykholohiia (Educational Psychology: Teach. Guidances). Kyiv : Academpres, 2007, 424 p.
20. *Yagupov V.* Onovlennia dydaktyky profesiyno-tekhnichnoyi osvity za suchasnykh tsyvilizatsiynykh zmin (Update didactics of vocational education in modern civilization changes). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagupov.pdf>

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

*Г. Васянович, В. Онищенко*

### **Дидактические основы формирования профессиональных качеств будущих квалифицированных рабочих**

В статье исследуются сущности дидактических принципов профессионального образования и учебно-воспитательных принципов формирования профессиональных качеств квалифицированных рабочих в условиях ПТУ в контексте фундаментальных педагогических теорий. Тематизируется и концептуализируется проблематика исследования сущности профессиональных качеств квалифицированных рабочих и возможностей формирования упомянутых качеств в условиях ПТУ. Обосновывается положение о том, что актуальной для отечественной профессиональной педагогики остается проблема обновления дидактики профессионально-технического образования в условиях современных технико-технологических и цивилизационных изменений. В наше время наблюдается мировая тенденция изменения основных парадигм воспитания-образования-обучения. Это означает, что необходима генерация и разработка новых фундаментальных педагогических идей, в частности идей и принципов лично ориентированной ноологической целенаправленности. Основополагающие педагогические идеи в объединении с категориальными структурами классической и неклассической дидактики дают возможность концептуализировать такие фундаментальные педагогические теории, которые могут способствовать организации системы воспитания-образования-обучения на различных уровнях учебно-воспитательного процесса. В статье доказано, что методическое мастерство – это дидактическое новообразование, которое появляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и душевно-духовных свойств индивидуальности, функционирующее как обобщенная способность (комплексное умение) оптимально осуществлять мотивированную учебную деятельность в соответствии с определенными целями и условиями.

**Ключевые слова:** дидактика, профессиональное качество, учебно-воспитательный процесс, фундаментальная педагогическая теория, гуманизация образования, педагогическое мастерство, квалифицированный рабочий.

*H. Vasianovych, V. Onyshchenko*

### **Didactic Principles of Future Skilled Workers' Professional Qualities Formation**

The article examines the nature of teaching principles of vocational education and educational principles of skilled workers' professional qualities formation at a vocational school in the context of fundamental pedagogical theories. The problems of researching the essence

of skilled workers' qualities and the possibilities of forming these qualities at a vocational school are thematized and conceptualized. The authors substantiate the position that the problem of updating the didactics of vocational education remains relevant for domestic professional pedagogy in the context of modern technical and technological and civilizational changes. Nowadays, there is a worldwide trend of changing the basic paradigms of upbringing-education-training. It means that we need the generation and development of new fundamental pedagogical ideas – the ideas and principles of person-oriented pedagogical focus, in particular. Fundamental pedagogical ideas in association with categorical structures of classical and non-classical didactics enable to conceptualize such fundamental pedagogical theories that can contribute to the organization of upbringing-education-training system at various levels of the educational process. The authors prove that the mastery of teaching is a didactic neoplasm that appears as a result of the integration of elements of assimilated methodical culture and psycho-spiritual properties of the individual and that functions as a generalized ability (complex skills) optimally to carry out motivated training activities in accordance with specific objectives and conditions.

**Keywords:** didactics, professional quality, educational process, fundamental pedagogical theory, humanization of education, pedagogical skills, skilled worker.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Л. Є. Сігаєва