

experience, educational level of teachers of the commune. The assessment of the heads of the institution of professional abilities of teachers is given. Particular attention is paid to such bright specialists, associates of A. S. Makarenko, as S. Kalabalin, E. Magura, S. Pushnikov, T. Tatarinov, V. Tersky, and others.

Although the study of the pedagogical composition of the commune named after Dzerzhinsky is still in its infancy, some significant trends in the formation of this unique pedagogical phenomenon are already quite noticeable. Understanding the great educational role of the professional environment, A. Makarenko pursued purposeful and consistent human resource work, sometimes on these issues, even on a certain confrontation with the leadership of the NKVD. Gradually, thanks to his efforts, the commune was able to complete its pedagogical part by highly educated, creative, loyal, able to effectively operate in difficult conditions of the boarding school with specialists whose educational level exceeded the similar indicators of Kharkiv schools. It is known that many of the professors of the workshop were able to maintain their level of qualification through cooperation with Kharkiv universities after entering the staff of the commune. Further fate of such educators as Berezhnyak, Biletska, Magura, Panteleimonov, Pushnikov was also directly connected with the higher school. A convincing evidence of the professional skills of the communist teachers is that 91% of their students sought to receive higher education in the future, and well-known facts undeniably confirm the successful realization of their youthful dreams by most of them.

Key words: A. S. Makarenko, S. Kalabalin, E. Magura, S. Pushnikov, T. Tatarinov, V. Tersky, Labour Commune named after F. E. Dzerzhinsky, working faculty, pedagogical staff, professional qualities of teachers.

Надійшла до редакції 25.06.2017 р.

УДК 378.1: 37.015.6

ORCID 0000-0001-6538-6256

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Леся Лебедик

У статті розглянуто європейський досвід педагогічної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів освіти; проаналізовано державні освітні стандарти Німеччини, Франції, Великобританії, які регламентують зазначену підготовку. Виділено різновиди моделей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи: послідовну, синхронну й інтегративну, охарактеризовано їхні особливості, переваги й недоліки; досліджено проблему наповнення і структурування навчальних планів підготовки викладачів у європейських країнах, перспективою інтеграції яких визначено створення єдиного європейського навчального плану. Зроблено висновок про цілісність цих систем, зумовлену наявністю внутрішніх зв'язків структурного й генетичного характеру. Констатовано існування шляхів загальноєвропейської координації в рамках Болонського процесу.

Ключові слова: викладач, підготовка викладачів вищої школи, послідовна, синхронна й інтегративна моделі підготовки, базові знання і компетентності викладачів.

Постановка проблеми. У зв'язку з актуальністю пошуків оптимальної системи підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури в Україні важливим є аналіз систем такої підготовки у передових країнах Європи, адже європейський досвід педагогічної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є досить вагомим.

Теоретичною основою для обґрунтування положень, висвітлених у статті, є роботи вітчизняних науковців щодо: провідних тенденцій розвитку міжнародного освітнього

простору (М. Лещенко, Л. Лук'янова, Л. Пуховська, Н. Мукан та ін.); підготовки викладачів вищої школи через аспірантуру, докторантуру, систему перепідготовки і підвищення кваліфікації (Л. Артемова, Н. Батечко, О. Безлюдний, С. Вітвицька, О. Гура, Л. Кравченко, К. Левківський, В. Луговий, С. Сисоева та ін.); специфіки підготовки викладачів у зарубіжних країнах (С. Бурдіна, О. Джуринський, Н. Журавська, Н. Костіна, Ю. Сорокопуд та ін.); зарубіжних дослідників проблеми педагогічної підготовки викладачів вищої школи (М. Альтет [1], Ф. Бухбергер [2], Ф. Деланоу [3], Е. Джеллі, Г. Галац [5], А. Гроплей, К. Кнеппер, Ж. де Ландсер, Р. Лалле, Ж. М. Леклерк, Т. Сандер [8] та ін.).

Метою дослідження є системно-структурний аналіз досвіду підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у передових країнах Європи – Німеччині, Франції і Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Найбільш важливим для українських ВНЗ є досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у Німеччині, адже там утілена найбільш прийнятна сьогодні концепція організації підготовки викладачів вищої школи – концепція полівалентності [5; 8]. Структура, покладена в її основу, дає можливість використання науково-предметної підготовки, одержаної бакалавром, як фундаменту для подальшого навчання в магістратурі з метою отримання кваліфікації викладача вищої школи і безпосередньо для початку професійної діяльності, наприклад, у сфері економіки чи управління. Фактично ця система підготовки викладачів на основі послідовної моделі означає, що бакалавр не має права викладання. Але у змісті освітніх програм підготовки бакалавра зберігається принцип вивчення академічних і психолого-педагогічних дисциплін. Базовий план з педагогіки є складником підготовки бакалаврів педагогіки (розроблений і затверджений у 2004 році).

У загальноєвропейських документах відзначено, що введення дворівневої моделі підготовки викладачів вищої школи і вчителів неможливе без тісної взаємодії з роботодавцями, які будуть забезпечувати зайнятість бакалаврів і магістрів [5]. У Німеччині такими є федеральні землі. Регіональні освітні відомства обережно підходять до впровадження дворівневої системи підготовки викладачів вищої школи, адже реконструкція цього сектору має певні ризики: скорочення практико-орієнтованого компонента програм підготовки педагогів в університеті; перегляд змісту освіти; перегляд процедур контролю і оцінювання; складність регулювання урядами кількості навчальних місць в університетах; працевлаштування бакалаврів поза освітнім сектором.

Зазначимо, що у підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури у Німеччині враховується комплекс компетенцій, необхідний викладачеві для успішного виконання всіх функцій професійної діяльності: глибокі знання предмета, які набуваються на університетському етапі навчання у процесі вивчення дисциплін спеціалізації (Fachstudium); відповідні знання і компетенції в галузі дидактики предметів спеціалізації, теоретичні аспекти якої включені в університетський курс (fachdidaktisches Studium), а практичні – до програми другої фази підготовки; базові знання і компетенції у сфері теоретичної і практичної педагогіки, вивчення якої включене до обох фаз навчання (grundwissenschaftliches Studium – у ВНЗ і allgemeines Seminar – у процесі референдаріату); соціалізація в рамках учительської професії, яка здійснюється в ході практичної діяльності на етапі дворічної педагогічної практики (Lerner im Beruf); формування відповідальної соціальної і професійної позиції, а також розвиток організаційних здібностей [8, с. 10].

Відмічаючи переваги системи підготовки викладачів вищої школи у Німеччині, які полягають у високому рівні науково-предметної підготовки викладачів та у професійній спрямованості навчання на другому освітньому рівні «магістр», багато дослідників бачать слабкість даної системи у розриві між цими двома рівнями підготовки фахівців. Така ситуація багато в чому пов'язана з проведеною з кінця 90-х років ХХ століття інтеграцією педагогічних інститутів у структури університетів. Злиття відбувалося шляхом

поглинання університетськими факультетами і відділеннями близьких за профілем підрозділів педагогічних закладів, у тому числі кафедр дидактики і методики викладання. Безумовно, цей процес сприяв підвищенню академічного рівня викладання дисциплін спеціалізації, що й відмічається як перевага системи підготовки викладачів вищої школи у Німеччині. Але під егідою педагогічних факультетів університетів були об'єднані кафедри, що мають лише основні напрями педагогіки (антропологія, соціологія освіти, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, теорія і філософія освіти). Однак престиж цих підрозділів університету завжди був порівняно низьким. Крім того, репутація університету ніколи не пов'язувалася з якістю програм підготовки викладачів вищої школи, яке через певні обставини до цього часу сприймається як певне «чужорідне тіло» в університетському дискурсі [8, с. 10].

Таким чином, нами у процесі аналізу джерел встановлено, що Україна може запозичити досвід підготовки викладачів вищої школи у Німеччині, яка, хоч і перебуває на стадії масштабних реформ, однак виявляє не лише національну специфіку підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, а й дотримується загальноєвропейських тенденцій.

Певний інтерес для нашого дослідження становить система підготовки викладачів вищої школи у Франції, для якої характерне запровадження у 1990 році Університетських інститутів підготовки вчителів (Instituts Universitaire de Formation des Maitres – IUFM), коли підготовка педагогів перемістилася в університетський сектор. У кожному навчальному окрузі відкритий IUFM, метою якого є формування загальної структури програм педагогічної освіти для учителів та викладачів вищої школи, незалежно від їх спеціалізації. На навчання в IUFM приймаються абітурієнти, які мають університетський ступінь (Bac+3 і диплом Licence). Підготовка викладачів вищої школи у IUFM здійснюється протягом двох років із присвоєнням кваліфікації і статусу державного службовця. Загальна тривалість програм педагогічної освіти у Франції складає 5 років, а його структура формально відповідає англосаксонській моделі вищої школи (3+2). Програми підготовки викладачів вищої школи у IUFM містять три блоки: предметна підготовка; психолого-педагогічний цикл, включаючи дидактику і методику; педагогічна практика [6].

Загальна схема дворічної педагогічної підготовки у IUFM є такою. Перший рік відведений на фундаментальну теоретичну підготовку з обраної спеціальності (наприклад, економіки, управління та адміністрування) для проходження конкурсного екзамену (Concour). До нього допускаються і вільні кандидати, які не навчалися на першому курсі, але складають їх біля 80% тих, хто навчався у IUFM, і 20% вільних кандидатів [6]. Студентам, які зараховані на другий курс, присвоюється статус стажера з мінімальною для цієї категорії працівників заробітною платою. У межах вказаного статусу стажери беруть на себе певні обов'язки: обов'язково відвідувати лекції у IUFM і практичні заняття у школі; не здійснювати будь-який додатковий заробіток; надалі працевлаштуватися у тому департаменті, який сплачував заробітну плату протягом другого року навчання [6].

Державні органи управління освітою, а також академічна громадськість Франції основною метою модернізації системи підготовки вчителів і викладачів розглядають створення професійного корпусу педагогічних кадрів. Роль IUFM у цьому процесі полягає у виробленні і впровадженні автентичних освітніх програм, в основі яких лежить принцип формування комплексу професійних компетенцій [1, с. 114].

Отже, у системі підготовки викладачів вищої школи у Франції національний контекст детермінує трансформацію концепції професіоналізації в унікальний сплав традицій і інновацій, який зберігає характерне для Франції уявлення про місію викладача і визначає подальший розвиток системи в руслі загальноєвропейських тенденцій.

Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури у Великобританії здійснюється університетами і прирівняними до них навчальними закладами, а також

частково школами у співробітництві з університетами. Всі навчальні заклади, які здійснюють педагогічну підготовку викладачів вищої школи, зобов'язані пройти акредитацію в Агентстві з педагогічної освіти – Teacher Training Agency (ТТА) за результатами інспекційних перевірок уповноважених організацій (наприклад, в Англії – Office for Standards in Education, OfSTED). У Великобританії домінує англосаксонська двоступенева модель педагогічної підготовки, для якої характерний розподіл освітньої програми на доступне і післяступеневий рівні. Перший забезпечує предметну і загальноосвітню підготовку, другий – професійну.

Державні освітні стандарти у всіх названих країнах (Німеччині, Франції, Великобританії) є основними документами, які регламентують педагогічну підготовку викладачів вищої школи. Найбільш жорсткі вимоги до організації навчального процесу спостерігаємо в Німеччині. Особливістю стандартів 2002 року у Великобританії є їхня орієнтація на кінцевий результат діяльності ВНЗ (компетенції випускників), однак установлюють обов'язковість проходження чіткої процедури перевірки.

Стосовно моделей підготовки викладачів вищої школи у країнах Європи виділимо, окрім уже згадуваної послідовної, синхронну й інтегративну їх різновиди.

Синхронна модель передбачає, що до підготовки викладачів вищої школи додається довготривала педагогічна практика у закладах освіти. У Німеччині (вона має назву Vorbereitungsdienst або Referendariat) і Австрії (Unterrichtspraktikum) після здачі першого державного екзамену студенти протягом двох років (в Австрії – одного) відвідують навчальні семінари з підготовки викладачів і проводять заняття у закріплених до цих семінарів школах. Ця фаза навчання закінчується другим державним екзаменом, після чого випускники отримують кваліфікацію викладача (вчителя).

Інтегративна модель підготовки педагогічних кадрів, згідно даних Тематичної мережі підготовки викладачів у Європі (Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE) [7], перебуває на етапі становлення. У цій моделі окремі компоненти навчального плану, які складають предметну і педагогічну сфери, об'єднуються в інтегративні курси. При цьому акцент переноситься на релевантні з точки зору професійної компетентності теми і на зв'язок теоретичних та практичних аспектів навчальних дисциплін. Тенденція до структурування навчальних програм педагогічної підготовки викладачів вищої школи на основі інтегративної моделі характерна для скандинавських країн та Іспанії. Не дивлячись на структурну варіативність європейських систем підготовки викладачів вищої школи, можна констатувати наявність певних спільних тенденцій, характерних для розвитку Європи на етапі формування єдиного освітнього простору.

Провідною тенденцією останніх десятиріч стало переміщення підготовки педагогічних кадрів в університетський сектор. Більшість програм послідовної і синхронної моделей веде до отримання кваліфікації, яка відповідає ступеневі 5А Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) ЮНЕСКО. Зміст підготовки викладачів є одним із найважливіших елементів модернізації підготовки викладачів вищої школи у Європі, викладеній у концепції «Освіта і навчання 2010» [4].

У європейських системах підготовки педагогічних кадрів навчальні плани будуються на основі ідентичної структурної матриці і містять чотири основні компоненти: спеціальні дисципліни предметної сфери, загальнопедагогічні дисципліни, дидактику (методику) і практику. Найбільша варіативність змісту притаманна блоку предметної підготовки, співвідношення академічного і професійного циклів становить 75 % : 25 % [3, с. 12]. Проекти впровадження єдиних європейських принципів підготовки фахівців розробляються у рамках програми SOKRATES [2]. Після завершення проекту «Побудова освітніх структур у Європі» були сформульовані основні принципи опису кваліфікацій, що включають в себе системи компетенцій, типологію навчальних курсів і їх модульне наповнення, а також моделі розподілу навантаження у кредитах. Перспективою інтеграції європейських систем підготовки викладачів вищої школи у сфері змісту освіти є

створення єдиного європейського навчального плану. Необхідне також створення умов для мобільності студентів і викладачів, розвиток партнерства різних учасників освітнього процесу, підтримка спільних культурно-освітніх ініціатив і проектів.

Ризики запровадження модульної системи побудови навчальних планів пов'язуються з доцільною тривалістю першого і другого циклу і відповідного навантаження для системи педагогічної підготовки фахівців. У цьому контексті є обґрунтованою необхідність консенсусу у визначенні змісту основних модулів (*core modules*) з педагогіки і більш детального аналізу реальних можливостей їх розробки. Процес модуляризації навчальних планів має враховувати можливості, стримуючі чинники і потенційні результати запровадження модулів у вже існуючі програми педагогічної підготовки фахівців, і, перш за все, сприяти їх упорядкуванню.

Висновком з аналізу функціонування систем підготовки викладачів вищої школи у країнах Європи (Німеччині, Франції, Великобританії) є констатація того, що їх цілісність визначається наявністю внутрішніх зв'язків, які мають як структурний, так і генетичний характер. Генетична взаємозалежність системних елементів зумовлена, перш за все, їх формуванням і розвитком у заданому національному контексті, орієнтацією на освітні традиції, адекватністю мети індивідуальній логіці розвитку системи. Процес самоорганізації, заснований на неперервному оновленні елементів через здійснення програм модернізації освітніх інститутів, гарантує системі необхідну гнучкість для адаптації до постійно змінних зовнішніх умов. Наявність керівного механізму (діючих освітніх стандартів) забезпечує відповідність ефективності системи поставленій меті.

Аналіз інтеграції систем підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у Європі дає можливість констатувати, що основні властивості цих систем продовжують визначатися їх внутрішньою структурою. У рамках Болонського процесу відбувається формування зв'язків координації, які в майбутньому дадуть можливість зміцнити цілісність інтегруючих систем. Системи підготовки викладачів вищої школи європейських країн, які беруть участь в інтеграції, у тому числі України, поки що зберігають здатність до самостійного існування і здебільшого традиційні для них форми організації підготовки викладачів вищої школи виявляються сильнішими універсальних, що свідчить про домінування національних освітніх стратегій.

Перспективою інтеграції європейських систем педагогічної підготовки фахівців у сфері змісту освіти є створення єдиного європейського навчального плану. Необхідне також забезпечення умов мобільності студентів і викладачів, розвиток партнерства різних учасників освітнього процесу, підтримка спільних культурно-освітніх ініціатив і проектів. Аналіз систем професійної підготовки у Європі дає можливість констатувати, що основні властивості таких систем продовжують визначатися їхньою внутрішньою структурою. У рамках Болонського процесу відбувається формування координацій зв'язків, які в майбутньому дадуть можливість зміцнити цілісність інтегрованих освітніх систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Altet M. Formateurs enseignants: quelle professionnalisation? / M. Altet // Formation et professionnalisation des enseignants : Collection Ressources No. 3. – Nantes, 2003, p. 114.
2. Buchberger F. Active Learning in Teacher Education / F. Buchberger, S. Berghammer. – Linz: Trauner, 2000.
3. Delannoy F. Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges / F. Delannoy // TechKnowLogia. – Knowledge Enterprise Inc., 2000. – P. 10–13.
4. European Commission. Educating and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. – Brussels, 2004. – 28 p.
5. Halasz G. Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern : Länderbericht: Deutschland / G. Halasz, P. Santiago, M. Ekholm et al. – Paris: OECD, 2004. – 78 p.
6. IUFM [Електронний ресурс]. – http://www.IUFM.education.fr/f_qu-IUFM.htm.

7. Lehrerbildung in Europa – Evaluation und Perspektiven : Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission. – TNTEE, 1999.

8. Sander Th. Structural Aspects of Teacher Education in Germany today – a Critical View / Th. Sander. – Osnabrück, 2001. – 19 p. – P. 10.

REFERENCE

1. Altet M. Formateurs enseignants: quelle professionnalisation? / M. Altet // Formation et professionnalisation des enseignants : Collection Ressources No. 3. – Nantes, 2003, p. 114.

2. Buchberger F. Active Learning in Teacher Education / F. Buchberger, S. Berghammer. – Linz: Trauner, 2000.

3. Delannoy F. Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges / F. Delannoy // TechKnowLogia. – Knowledge Enterprise Inc., 2000. – P. 10–13.

4. European Commission. Educating and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. – Brussels, 2004. – 28 p.

5. Halasz G. Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern : Länderbericht: Deutschland / G. Halasz, P. Santiago, M. Ekholm et al. – Paris: OECD, 2004. – 78 p.

6. IUFM [Електронний ресурс]. – http://www.IUFM.education.fr/f_qu-IUFM.htm.

7. Lehrerbildung in Europa – Evaluation und Perspektiven : Zusammenfassender Bericht an die Europäische Kommission. – TNTEE, 1999.

8. Sander Th. Structural Aspects of Teacher Education in Germany today – a Critical View / Th. Sander. – Osnabrück, 2001. – 19 p. – P. 10.

ЛЕБЕДИК Л.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

В статье рассмотрен европейский опыт педагогической подготовки преподавателей для высших учебных заведений; проанализированы государственные образовательные стандарты Германии, Франции, Великобритании, регламентирующие указанную подготовку. Выделены разновидности моделей подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры в странах Европы: последовательная, синхронная и интегративная, охарактеризованы их особенности, преимущества и недостатки; исследована проблема наполнения и структурирования учебных планов подготовки преподавателей в европейских странах, перспективой интеграции которых определено создание единого европейского учебного плана. Произведены выводы о целостности этих систем, обусловленной наличием внутренних связей структурного и генетического характера. Констатировано существование путей общеевропейской интеграции в рамках Болонского процесса.

Ключевые слова: преподаватель, подготовка преподавателей высшей школы, последовательная, синхронная и интегративная модели подготовки, базовые знания и компетентности преподавателей.

LEBEDYK L.

TRAINING OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF A MAGISTRACY IN THE COUNTRIES OF EUROPE

There reviewed European experience of pedagogical teachers training teaching for higher educational establishments; there analyzed state educational standards in Germany, France and Great Britain which state the mentioned training. There emphasized different models of training of teachers of higher education in the conditions of a magistracy in European countries: consequent, synchronous and integrative; There researched the problem of filling and structuring studying plans teachers in European countries.

The article analyzes the functioning of higher education teacher training systems in European countries (Germany, France, Great Britain). It is concluded that these systems are integral, have internal connections of structural and genetic nature.

The genetic interdependence of the system elements of higher education teacher training systems is due to: the formation and development of systems in a given national context, orientation on educational traditions, the adequacy of the goal of the individual logic of the system's development.

The process of self-organization of this system is based on the continuous updating of elements through the implementation of programs for the modernization of educational institutions. It guarantees the system the necessary flexibility to adapt to constantly changing external conditions. The presence of a guiding mechanism (existing educational standards) ensures that the system's effectiveness meets its goals.

An analysis of the integration of higher education teacher training systems in European magistracy conditions makes it possible to state that the main properties of these systems continue to be determined by their internal structure. In the framework of the Bologna process, the formation of coordination links is being formed, which in the future will provide an opportunity to strengthen the integrity of the integrating systems. Systems of training high school teachers of European countries involved in integration, including Ukraine, still retain the ability to exist independently. Traditional forms of organization of training for teachers of higher education are stronger than universal ones, which testifies to the domination of national educational strategies.

Key words: *teachers, training of teachers of higher education, consequent, synchronous and integrative training models, basic knowledge and competences, studying plans of teacher training.*

Надійшла до редакції 26.06.2017 р.

УДК 37.011.3–051:316.47

ORCID 0000-0002-1508-7984

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Рената Винничук

У статті на засадах культурологічної парадигми професійного розвитку особистості майбутнього фахівця гуманітарної галузі (вчителя, культуролога, релігієзнавця, філософа, ін.) з'ясовано місце і роль аксіологічного наукового підходу до формування загальнолюдських і професійно значущих цінностей студентів. Визначено, що в результаті професійної підготовки у вищому навчальному закладі майбутній фахівець має стати не лише реципієнтом культурних цінностей, а й дослідником культурно-освітніх процесів на основі системи відповідних культурологічних знань та умінь, зумовлених гуманістичними аксіологічними орієнтаціями, творцем аксіологічного середовища, поясненого завданнями і специфікою обраної професії. Доведено, що аксіологічне усвідомлення важливості професійно значущих культурних процесів, провідних особистісних та соціальних цінностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності фахівців гуманітарної галузі, сприятиме цілеспрямованому піднесенню їхньої фахової компетентності.

Ключові слова: *культурологічна парадигма, особистість, аксіологія, професійний розвиток, фахівець гуманітарної галузі.*

Постановка проблеми. У XIX столітті актуальним є пошук ефективних засад професійного розвитку особистості в умовах швидкого оновлення знань та вимог до кожної професії, з'яви нових сенсів і понять, які виникають у людини в результаті впливу середовища професійної підготовки та власних зусиль фахового саморозвитку. У цьому