

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України**

І.Г.ГЕРАСИМОВА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ**

МОНОГРАФІЯ

Вінниця – 2015

УДК 378:316.444.5:303.433.2

ББК 74.5

Г-37

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(Протокол №5 від 28 травня 2015 р.)*

Наукові рецензенти

Джеджула О.М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці ВНАУ;

Хом'юк І.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики ВНТУ;

Мудрак О.В. – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри екології та природничо-математичних дисциплін ВОІПОП.

Науковий редактор: **Лук'янова Л.Б.**, доктор пед. наук, професор, директор інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Г-37 Герасимова І.Г. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: монографія/ Ірина Геннадіївна

Герасимова; за ред. Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. - Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К». – 2015. – 512 с.

ISBN 978-966-2462-91-3

У монографії висвітлено становлення проблеми формування професійної мобільності з урахуванням специфіки розвитку аграрної галузі, проаналізовано соціально-історичні передумови її розвитку, а також вплив на формування професійної мобільності гендерної сегрегації на ринку праці. Обґрунтовано концептуальні засади формування професійної мобільності до складу яких включено андрагогічний, контекстний та гендерний підходи, а також методологічні принципи. Розроблено модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Розроблено педагогічні умови формування професійної мобільності. Представлено методичну систему її формування у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Розглянуто готовність до професійної мобільності як результат її формування.

Монографія буде цікава науковцям, педагогічним працівникам, магістрантам, аспірантам, всім, кого хвилюють питання формування професійної мобільності випускників ВНЗ.

УДК 378:316.444.5:303.433.2

ББК 74.5

ISBN 978-966-2462-91-3

© Герасимова І.Г., 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ СФЕРИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	9
1.1. Характеристики базових понять дослідження	9
1.1.1. Сутність категорії «мобільність»	9
1.1.2. Поняття «соціальна мобільність»	17
1.1.3. Змістовне наповнення категорії «трудова мобільність»	25
1.1.4. Концепт «професійна мобільність»	33
1.2. Специфіка формування професійної мобільності у майбутніх фахівців аграрної галузі	55
1.3. Соціально-історичні передумови становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери	81
1.4. Гендерна сегрегація на ринку праці та її вплив на формування професійної мобільності	110
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ	136
2.1. Андрагогічний підхід до формування професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ	136
2.2. Потенціал контекстного підходу в формуванні професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ	159
2.3. Гендерний підхід до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі	186
2.4. Методологічні принципи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв	208
2.5. Модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери	232
РОЗДІЛ 3 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ	248
3.1. Гуманітаризація професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі	248
3.2. Методична система формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та алгоритм її реалізації	271

3.2.1. Методика формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів.	289
3.2.2. Методика формування професійної мобільності магістрантів аграрного ВНЗ	311
3.3. Потенціал дисциплін гуманітарного циклу у формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів аграріїв.	329
3.4. Підготовка викладачів аграрних ВНЗ до формування професійної мобільності студентів	348
РОЗДІЛ 4 ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЇЇ ФОРМУВАННЯ	369
4.1. Сутність готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв.	369
4.2. Здатність до зміни способу життя як провідна ознака досліджуваної якості	390
4.3. Критеріально-рівнева структура готовності до професійної мобільності майбутніх випускників аграрних ВНЗ	419
ПІСЛЯМОВА	448
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	453
ДОДАТКИ	507

ВСТУП

В умовах незворотних перетворень, що відбуваються в українському суспільстві, все гостріше постає проблема докорінного реформування всіх сфер життєдіяльності суспільства. Кризові явища, які супроводжують розвиток України останніми десятиліттями, і відбуваються на тлі глобалізації світової економіки, створили нові умови функціонування ринку праці, нестабільність і непередбачуваність якого стають ознакою сьогодення.

За таких умов виникає нагальна потреба якісно нової професійної підготовки фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки, гнучко реагувати на нові соціально-економічні виклики.

Суттєвий фактор, який зумовлює потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, пов'язаний з євроінтеграційними процесами, що відбуваються в Україні. В усі галузі виробництва втілюються нові технології та техніка, без застосування яких економіка не може бути конкурентоспроможною, як не може бути конкурентоспроможним фахівець, не здатний швидко їх опанувати у професійній діяльності.

Означені явища яскраво проявляються в аграрній сфері виробництва, супроводжують розвиток сільського господарства. Значний аграрний потенціал країни, перспективи його розвитку надають аграрній галузі України важливого значення в розвитку економіки. У зв'язку з цим, нагальною стає проблема підвищення якості професійної підготовки фахівців для аграрної сфери виробництва.

При підготовці майбутніх фахівців для сільського господарства необхідно зважити також і на тенденцію переходу українського суспільства до постіндустріального, інформаційного типу. Основу його розвитку складають застосування людських знань, інтелектуалізація виробництва, формування потужного інноваційного потенціалу на тлі гуманізації і демократизації. В аграрній сфері означений перехід супроводжується значним скороченням чисельності працюючих, ускладненням технологій

виробництва та обслуговуючої техніки, необхідністю інформаційно-консультативного його забезпечення. Запорукою успішного розвитку галузі стає випереджаючий розвиток інтелектуального потенціалу спеціалістів, який в наш час стає головною продуктивною силою.

Зростання вагомості знань, умінь, з опорою на творчі здібності, підвищує роль освіти, яка стає важливим фактором розвитку економіки. Орієнтація на інновації в розвитку галузі, передбачає необхідність випереджаючого реагування на них вищих навчальних закладів на які й покладено завдання професійної підготовки спеціалістів нового типу. При цьому потрібно зважити й на те, що використання сучасних технологій виробництва із застосуванням відповідної техніки сприяє значному скороченню залучених до виробництва трудових ресурсів, працівників, з одного боку, а з іншого - посилює конкуренцію серед спеціалістів аграрної сфери, з одночасним підвищенням вимог до їх професійної підготовки, здатністю швидко опановувати агроінновації. Саме така підготовка, в сучасних умовах, здатна забезпечити фахівцям конкурентоздатність, успішну самореалізацію на аграрному ринку праці.

У зв'язку зі скороченням чисельності працюючих в аграрному секторі економіки, високою конкуренцією фахівців з вищою освітою, при підготовці нової генерації спеціалістів, необхідно врахувати значну ймовірність переміщення, міграції фахівців до міста, нового соціального середовища. До цього маємо додати і необхідність врахування певних особливостей ціннісних орієнтацій сучасної молоді, що спричинені тривалими кризовими явищами розвитку сільського господарства в цілому. Як наслідок – абсолютизація матеріальних цінностей, прагнення до заробітку, досить часто, будь-якою ціною. Реальний стан розвитку аграрної сфери виробництва, занедбана соціальна інфраструктура українського села, у багатьох випадках, стають причиною прагнення сільської молоді залишитися у місті.

Таке переміщення потребуватиме виявлення адаптаційного потенціалу молоді, пристосування до нових соціальних умов проживання, інтеграції в

соціально-культурне оточення, прийняття його норм і цінностей, попри певну консервативність вихідців із села. Молоді фахівці, переважно, опиняться перед необхідністю зміни фаху, набуття досить широкого спектру нових кваліфікацій. До того ж, в умовах значної невизначеності соціально-економічного розвитку країни, досить проблематично передбачити, які знання, що набуваються студентами у процесі професійної підготовки, можуть стати базовими для майбутньої професійної діяльності. Особливої вагомості за таких умов набуває здатність фахівця до самонавчання, безперервного професійного самовдосконалення, психологічної готовності до самозмін.

Означене вище, актуалізує формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери ще під час навчання у ВНЗ. Зазвичай термін «мобільність» тлумачиться як рухливість, здатність до швидкого пересування, дій, прийняття рішень. В сучасних умовах мобільність притаманна функціонуванню ринку праці, зумовлює рух працівників, є, в решті решт, індикатором інноваційного розвитку. Відповідно постає проблема підготовки професійно мобільних фахівців, визначення особистісних якостей, які забезпечують її прояв у професійній діяльності, що зумовило інтеграцію проблеми формування професійної мобільності у педагогічну науку.

Проблема формування професійної мобільності починає обговорюватися у педагогічних колах ще у 60-ті роки ХХ століття, зокрема це наукові праці С. Батишева. З 80-х років ХХ століття починається її активне дослідження, а під професійною мобільністю розуміють здатність і готовність до техніко-технологічних змін, опанування нових спеціальностей, що забезпечується необхідністю постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію.

Необхідність формування професійної мобільності у майбутніх фахівців, вже у процесі їхньої професійної підготовки, зумовив інтерес до цієї проблеми численних науковців, зокрема таких представників

педагогічного знання як Л. Амірова, Л. Горюнова, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, С. Капліна, Л. Меркулова, Р. Пріма, Л. Сущенцева, І. Хом'юк та ін., які є авторами дисертаційних досліджень з означеної проблеми. Висновки вчених стосовно можливості цілеспрямованого формування і розвитку професійної мобільності особистості фахівця, за відповідної педагогічної підтримки, створюють передумови для пошуків вирішення завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери має комплексний характер, потребує розробки та обґрунтування теоретико-методологічних її основ, відповідного методичного забезпечення. Формування професійної мобільності як якості особистості, зумовлює необхідність врахування зовнішніх впливів умов соціалізації майбутніх фахівців. Тому до кола наших наукових інтересів потрапили не тільки питання базових категорій дослідження, але й особливості розвитку аграрної галузі, соціально-історичні передумови становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери, відповідні педагогічні умови формування професійної мобільності. До числа таких умов віднесено гуманітаризацію професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі; методичну систему формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; використання потенціалу дисциплін гуманітарного циклу у формуванні професійної мобільності майбутніх спеціалістів аграріїв; необхідність підготовки викладачів до формування професійної мобільності;

Представлена монографія висвітлює бачення автором проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери і не претендує на повне й вичерпне її вирішення, оскільки ця проблема є багатоаспектною і досить складною.

РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ СФЕРИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Характеристики базових понять дослідження

1.1.1. Сутність категорії «мобільність»

Суттєві соціально-економічні перетворення українського суспільства, що супроводжуються ідеологічними, політичними змінами, кризою усіх сфер суспільного життя, позначилися на розвитку промисловості, виробництва, ринку праці. В цій ситуації значна частина молоді опинилася перед складними проблемами, пов'язаними з працевлаштуванням, власним матеріальним забезпеченням, вибором подальших шляхів життя. Те, що сучасна система професійної освіти далеко не повною мірою задовольняє, як потреби ринку, так і особистісні потреби тих, хто навчається, достатньо широко висвітлено у науковій літературі. Зокрема, на це вказує О. Лободинська [527], аналізуючи причини виникнення значних проблем, які виникають у молодих дипломованих фахівців щодо працевлаштування, називає невідповідність рівня освітньої фахової підготовки частини випускників ВНЗ запитам ринку праці, що виявляються у протиріччях між вимогами до них роботодавців та очікуванням стосовно умов майбутньої роботи самих потенційних працівників. Як наслідок, замість здійснення трудової діяльності за здобутою спеціальністю, майже половина випускників ВНЗ щорічно знаходяться у пошуках бажаного робочого місця. Проте, як відомо, нераціональне використання трудового потенціалу молоді сьогодні – це втрата якості та робочої сили у майбутньому.

Одним із шляхів розв'язання проблем професійної підготовки в сучасних умовах, є формування у майбутніх фахівців професійної мобільності, як здатності адекватно й гнучко реагувати на ситуацію, що складається на ринку праці ще під час навчання у ВНЗ.

Необхідність формування професійної мобільності зумовлюється, насамперед, економічними трансформаціями, що відбуваються в суспільстві. Саме розвиток інтеграційних процесів, які інтенсифікували процес руху робочої сили, змінили відносини зайнятості населення та створили умови для нових видів і форм мобільності робочої сили [891].

Втрата стабільності розвитку економіки, з переходом до ринкових умов, зумовила необхідність швидких змін, гнучкості у прийнятті рішень щодо професійної діяльності, кар'єри, самореалізації. За таких обставин особливої вагомості набуває здатність особистості активно реагувати на соціально-економічні перетворення, готовність змінювати напрям діяльності, адаптуватися до нових умов життя, праці, тощо. Така ситуація є характерною для розвитку економіки загалом, притаманна також і для аграрної сфери. Це зумовило необхідність формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі, що передбачає теоретичне осмислення означеної проблеми.

Поняття «мобільність» генерує поняття «соціальна мобільність» і «трудова мобільність», які, переважно, використовуються в соціологічних та економічних науках.

Отже аналіз базових понять дослідження доцільно, на нашу думку, здійснювати за таким алгоритмом (Рис.1.1.):



Рис.1.1. Алгоритм аналізу базових понять дослідження

Родовим для понять «соціальна мобільність», «трудова мобільність» та «професійна мобільність» є поняття «мобільність». Його трактування як

рухливість, дозволяє прослідкувати погляди на нього ще з часів Античності, де проблема саморуку активно досліджувалася у працях філософів – Сократа, Платона, Аристотеля, Піфагора. Зокрема, Аристотель вводить філософське поняття акту і потенції, що зводиться до більш широкого поняття «енергія». Саме енергія спонукає людину до активності (мобілізації) [29].

Мобільність (від фр. *mobile* и лат. *mobilis*) – рухливість, здатність до швидкого пересування і дій [825]. Крім такої інтерпретації, пропонується також «здатний швидко діяти, приймати рішення» [408]. Виділяються два підходи до трактування мобільності: перший пояснює її тільки з позиції зміни посади (кар’єрне зростання), професії (зовнішнє переміщення, рух, перехід індивіда чи індивідів); другий співвідноситься з характеристикою його особистості (внутрішньо притаманна властивість, риса).

На даний час мобільність розглядається як міжнаукове поняття, що найбільш точно характеризує сучасний етап розвитку людства й суспільства. Науковці Ю. Калиновский [381], Н. Тілікіна [891], О. Шкаратан та Г. Ястребов [986], І. Шпекторенко [989], розглядають мобільність як здатність, притаманну явищам, процесам, системам тощо: еволюції світу, державам, управлінню та його системам (підсистемам). Мобільність є необхідною умовою функціонування ринку праці внаслідок того, що рух працівників є неперервним процесом, на який впливає невідповідність умов праці, заробітної плати, соціальних гарантій, вимогам найманих працівників на підприємствах та на макроекономічному рівні, невідповідність між існуючим розподілом робочих місць і потребами моделі соціально-економічного розвитку. Це поняття відображає ставлення людей до «виклику часу», що, з одного боку, пов’язано з народонаселенням, кількістю нових соціальних груп та збільшенням темпу життя й вимог до життєдіяльності людей. Коли виникають дедалі більші матеріальні і духовні потреби, мобільність виступає суттєвим індикатором інноваційного розвитку.

Слід наголосити, що мобільність розглядається і як значимий вибір індивідами і групами соціального та економічного статусу, що здійснюється

з урахуванням наявних умов відтворення життя, цінностей і норм найближчого соціального оточення, уявлень про способи та міру задоволення потреб і домагань, що дає підстави С. Макеєву [550] аналізувати мобільність як категорію поведінки. Мобільність, як поведінка, виявляється засобом вивчення індивідів: їх установок, сприйнятливості до запропонованих умов життєдіяльності, опору чи підкорення примусовій силі обставин.

Тлумачення поняття «мобільність» пов'язане з науковою галуззю його застосування. Зокрема, сучасні економісти розглядають мобільність з позиції відтворення трудового потенціалу, зміни професійного і кваліфікаційного статусу працівників, чинників економічних процесів. Поняття «мобільність» в економічній теорії застосовується до всіх ресурсів та означає їхню здатність до переміщення, можливість змінювати місце застосування праці, процес перенесення об'єкта в просторі [314]. Прикладом такого визначення слугує розуміння мобільності як міри здатності фактору виробництва – робочої сили до переміщення між різними сферами виробництва [67]. Зосереджуючись на економічних аспектах мобільності робочих місць, міграційній здатності працівників, представники цієї наукової галузі чітко не розрізняють понять «трудова» і «професійна» мобільність.

О. Білик [81] виділяє певні види мобільності. Проте така класифікація, з нашої точки зору, є достатньо дискусійною:

- освітня (спроможність до засвоєння, відновлення і вдосконалення наявних знань);
- інформаційна (здатність усвідомлювати інформаційні потоки);
- інтелектуальна (спроможність аналізувати, оцінювати та продуктивно використовувати зростаючі потоки інформації, застосовувати свої знання та досвід для розв'язання виробничих і соціальних завдань, продукувати нові ідеї);
- професійна (здатність до освоєння нових професій та засвоєння внутрішньо фахової специфіки діяльності);

- кваліфікаційна (спроможність до якісного професійного вдосконалення);
- трудова (спроможність змінювати одне робоче місце на інше);
- комунікативна (здатність налагоджувати контакт з різними людьми у різноманітних життєвих ситуаціях);
- адаптаційна (спроможність до швидкого й органічного прийняття нових умов життєдіяльності);
- пристосувальна (спроможність плідно працювати та жити в умовах, що не сприймаються самою людиною як цілком комфортні);
- ситуаційна (здатність адекватно, об'єктивно реагувати на зміни навколишнього середовища, швидко приймати рішення, які відповідають вимогам нової дійсності);
- соціальна (здатність до прийняття іншого соціального статусу: сімейного стану, ролі в колективі чи суспільстві та ін.);
- трудова міграція – переміщення економічно активного населення в міграційному просторі (регіональному, національному, міжнародному) з метою пошуку ефективного застосування свого людського капіталу у трудовій діяльності, є проявом територіальної мобільності;
- територіальна (географічна) мобільність (спроможність до зміни умов свого звичного оточення, пов'язаного з переїздом до іншої місцевості).

У такій класифікації об'єднані як особистісні якості, так і особливості діяльності, тобто різні аспекти мобільності, що, на нашу думку, не зовсім коректно.

Слід наголосити, що науковці В. Близнюк [84], Е. Зеєр [329], С. Капліна [390], Н. Коваліско [426], розглядають мобільність під кутом різних галузей наукового знання.

Так, в економічних науках, мобільність розглядається як зворотний бік стабільності. На рівні країни загалом процеси мобільності забезпечують перерозподіл робочої сили за видами економічної діяльності, враховуючи

сучасні потреби економічного розвитку, а також відображають напрям та інтенсивність структурних перетворень.

В межах соціології, мобільність розглядається з позиції зв'язків, відносин і взаємодій, що склалися між соціальними та іншими групами. Під нею розуміється перехід індивіда чи суспільної групи із однієї соціально-професійної групи до іншої, а також переміщення до більш низьких ієрархічних позицій. Окрім вертикальної мобільності, в соціології розрізняють горизонтальну, що обумовлена переміщеннями в межах однієї соціально-професійної групи.

У соціальній педагогіці мобільність становить важливий фактор соціалізації людини, постійна потреба в новій інформації, реакція на розмаїття стимуляторів, готовність до зміни місця роботи чи проживання, характеру дозвілля, належність до соціальної групи, смаків та ін. Тоді як у соціальній психології мобільність розглядається з позиції належності індивідів до різних сфер спілкування, механізмів дій між групами та всередині груп. У свою чергу, типи особистості, які формуються під впливом інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки, суттєво впливають на індивідуальну мобільність.

Дослідження мобільності у психології зосереджено на здатності людини швидко реагувати на умови, що змінюються, а також внутрішньо перебудовуватися, змінювати свою психічну структуру: ціннісні орієнтації, мотиви, установки, відносини.

У професійній педагогіці мобільність та її функції розглядаються в таких вимірах:

— соціально-економічному – як готовність і здатність адаптуватися до умов на ринку праці, що змінюються;

— професіологічному – достатньо швидко та успішно опанувати нову техніку й нові технології в межах однієї професії, статусні переміщення у просторі професійної ієрархії, а також, за необхідності, оволодівати суміжними й новими професіями;

— педагогічній інноватиці – як діяльність зі створення й використання нововведень в освіті.

Нам імпонує думка Л. Амірової [19], згідно якої мобільність становить екзистенційну орієнтацію особистості, що представлена в її структурі у вигляді ціннісно-сміслового конструкту, що продукує в окремі моменти життя види, типи, рівні мобілізації, які є адекватними вимогам середовища. Таке визначення вчена підкріплює психологічною теорією Дж. Келлі, яка, на думку дослідниці, по-перше, дозволяє розглянути мобільність як спосіб освоєння фізичного й соціального простору, по-друге, виявити відносність його стійкості, по-третє, останнім твердженням доводить функціональний смисл феномена «мобільність».

На особливу увагу заслуговує інтерпретація мобільності як особистісної якості. Акцентуючи дуальність даної категорії, Л. Горюнова [226] відзначає те, що людина може бути мобільною, якщо володіє певними особистісними характеристиками й професійними якостями, але її мобільність може виявлятися тільки в діяльності.

Аналіз численних визначень поняття «мобільність» (Ю. Бабанський [49], К. Боярко [101], В. Бучел [131, 534], Л. Гримак [235], В. Дегтярев [264], Ю. Калиновський [381], С. Капліна [390], Н. Кожемякіна [432], А. Ребер [94, 455]), дає нам підстави виділити такі його ознаки, на яких акцентують увагу науковці.

1. Мобільність як процес:

— у контексті поняття “рух”, який може розумітись буквально як фізичний рух стимулу, об’єкту, організму, чи метафорично, як рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними чи пізнавальними .

Підкреслимо, що з цього приводу в науковців немає однозначної точки зору. Наголошуючи новизну використання поняття «мобільність» як характеристики глобального розвитку, в сучасній світовій та вітчизняній науці, Т. Перга [692] зауважує на умовність його ототожнення з рухом, проте

Н. Кожемякіна [432] вводить рух у визначення мобільності, а Л. Гримак [235] підкреслює, що це рух з метою вирішення ситуації ускладнення.

Підсумовуючи розглянуте вище варто відмітити, що мобільність розглядається :

— у контексті змін різного характеру – здатність до швидкої зміни стану, статусу чи місця в соціальному чи професійному середовищі, здатність (готовність) трудових ресурсів (працівників) до змін свого положення в системі зайнятості;

— у контексті пошуку форм діяльності – вміння знаходити потрібні форми діяльності вводить у визначення – міру розлогості професійного «поля» діяльності робітника й стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій;

— як перехід з одних громадських груп до інших;

— як вияв реакції людини на різні зміни, що відбуваються у зовнішньому й внутрішньому середовищі;

— як здатність особистості організувати процес зміни життєвого шляху.

2. *Мобільність як особистісна якість* (виділення якостей, що забезпечують індивідуальну мобільність здійснено на основі аналізу робіт таких науковців як О. Амосова [21], Л. Анциферова [26], Л. Горюнова [224], Л. Гримак [235], А. Демин [266], Г. Зборовский [323], Е. Зеєр [328], Н. Кожемякіна [432], Н. Мурадян [605], О. Нікітіна [624], Т. Стефанівська [855], Ю. Фролов [928], В. Шукшунов [669]:

— у контексті орієнтації в ситуації – вміння, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, активне реагування особистості на життєву ситуацію, уміння швидкої перебудови й коректування своїх дій у конкретних ситуаціях, потреба, готовність і здатність змінити ситуацію, здатність до швидкої, оперативної перебудови в нових умовах;

— у контексті адаптації – засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність; механізм, що дозволяє особистості адаптуватися в умовах швидких соціальних змін;

— як особистісна чи суб'єктивна готовність до зміни професійної діяльності, зв'язок з рівнем підготовки, кваліфікацією, набутою людиною в процесі професійної освіти.

1.1.2. Поняття «соціальна мобільність»

Здійснений аналіз поняття «мобільність» дає підстави зазначити, що в сучасних дослідженнях «професійна мобільність» достатньо часто розглядається як одна з форм соціальної мобільності, зокрема в енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя [290, 725], один із видів, складових соціальної мобільності – в роботах Т. Заславської [320], Е. Сайфутдінової [779], В. Солоненко [838]. Проте О. Кердящева [406] підкреслює, що із соціальною мобільністю корелюються лише окремі характеристики професійної мобільності.

Розгляд концепту «професійна мобільність» зумовлює необхідність міждисциплінарного підходу, який спонукає використовувати результати досліджень з різних галузей наукового знання.

В контексті нашого дослідження, доцільним вбачаємо аналіз понять «соціальна мобільність» та «трудова мобільність», як базових складових концепту «професійна мобільність» (Рис.1.2):



Рис. 1.2. Складові концепту «професійна мобільність»

Отже, проаналізуємо спочатку поняття «соціальна мобільність» з точки зору його становлення й соціально-історичної ретроспективи.

Активні дослідження соціальної мобільності починаються з 60-х років ХХ ст. З цього часу на виробництвах починаються складні соціальні процеси, що зв'язані з текучістю кадрів, які, хоча і пов'язані зі значними економічними витратами, але тим не менше вони грають важливу конструктивну роль у загальному механізмі функціонування і розвитку суспільства [125, с.80].

Саме з цих років починається систематичне дослідження вертикальної мобільності у США, де перспективи соціального просування оцінюються як важливий елемент нинішнього положення індивіда, при цьому особлива роль приділяється впливу освіти, особливо в його елітарній формі [500].

В цей період у дослідженнях соціальної мобільності в радянській соціології використовується термін «соціальні просування» (Л. Бляхман, М. Руткевич, Ф. Філіппов, О. Шкаратан).

Проблема соціальної мобільності знайшла широке відображення у працях таких науковців як Н. Аітов, Р. Бенедікс, П. Бло, О. Данкен, Е. Джексон, Г. Зборовський, М. Комаров, Г. Крокет, С. Ліпсет, В. Луніка, Г. Орлов, Г. Осіпов, М. Руткевич, Е. Саар, П. Сорокін, М. Тітма, Б. Урланіс, С. Фролов та ін.

У 70-ті роки ХХ ст. з'являються дослідження як соціальної мобільності, так і різних аспектів управління нею (Т. Заславська, Ф. Філіппов, В. Шубкін,). В центрі уваги науковців – проблеми відтворення класової структури радянського суспільства, що пов'язуються із:

- пересуванням працівників з одних соціальних прошарків до інших;
- перехід населення із сіл до міст і назад;
- зміни соціального становища молоді порівняно з батьками.

Історичний погляд на соціальну мобільність розкривають роботи Є. Аврамова, Р. Громова, В. Новікової та ін.

Необхідно зазначити, що тривалий час в соціології мобільності основна увага приділялася боротьбі з плинністю кадрів. Наприклад, прагнення закріпити працівників на підприємстві в умовах науково-технічного прогресу

не дає суттєвого економічного ефекту. Тому вимагається систематична перекваліфікація і свідомо орієнтація працівників на зміну занять. Виникає новий підхід, орієнтований на інтенсифікацію мобільності, який викличе перехід від політики закріплення кадрів до їх оптимальної ротації [903].

Саме цей поворот, на нашу думку, слугував відправною точкою для проникнення проблеми мобільності у педагогічну науку.

Прояв індивідуально-особистісних і психологічних особливостей людини та їх вияв на реалізацію соціальної мобільності, що детермінована освітою, аналізувалися К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, О. Лебедєвим, А. Маслоу, О. Сабіровим, К. Уледовим, Е. Фроммом, М. Шеллером, К. Ясперсом та ін.

На початку ХХІ ст. питання соціальної мобільності розглядають провідні зарубіжні вчені – П. Бурдьє, Е. Гідденс, М. Граповеттер.

Із процесом можливості соціальних переміщень пов'язаний розгляд соціальної мобільності в працях Е. Гідденса [201], Т. Парсонса [682], П. Сорокіна [839, 840]. Узагальнюючи думки знаних вчених можна сказати, що соціальна мобільність являє собою будь-який перехід індивіда чи соціального об'єкта (цінності), тобто усього того, що створено чи модифіковано людською діяльністю, з однієї позиції в іншу, соціальні переміщення, рух між різними соціоекономічними позиціями, зміни соціальних ролей. Переважно, в такому ключі тлумачиться поняття «соціальна мобільність» у сучасних джерелах [94, 101, 846]

Три етапи розвитку (базові парадигми) соціальної мобільності, представлено у дослідженні Т. Новікової [640].

Перший етап – парадигма соціальної мобільності, яка утвердилася відразу після Жовтневою революції. Для неї притаманна максимальна проникливість соціальних бар'єрів аж до повного їх зникнення. Наприклад, мало місце активне формування керівного апарату із селян. Вихідці з селян переважали і в соціальній групі спеціалістів з вищою освітою. Наприкінці 30-х років, приблизно кожний другий спеціаліст мав селянське коріння.

Другий етап – помірної, регламентованої мобільності. Завершення першого потужного руху до урбанізованого суспільства. Темпи мобільності, як і раніше, були високими, вихідці з сіл, як і раніше, активно переселялися до міста. Проте просування по соціальних сходах стало не таким швидким. З середини 30-х років у соціальній групі керівників зменшується частка вихідців із селян і, відповідно, збільшується частка вихідців із робітників.

Третій етап – нових тенденцій тривав до 60-х років й закінчився з кінцем хрущовської «відлиги». Систематично зростала закритість соціальних груп, що досягла свого пікового стану наприкінці 70-х років, коли група промислових робітників, і соціальна група спеціалістів опинилися на межі самовідтворення. Проблема була в тому, що здобувши вищу освіту, робітник чи селянин не набував відповідного соціального статусу. Значна частина спеціалістів не знаходила застосування своїй кваліфікації і була вимушена задовольнятися життєвими паліативами. Назривала гостра колізія між породженою соціальною системою очікуваннями і реальною потребою в диференціації статусу.

Розглянуті етапи розвитку соціальної мобільності нашою хують нас на думку про наслідки цих процесів, що продовжують виявлятися в наш час і які необхідно враховувати, вирішуючи проблему формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Слід наголосити, що науковці М. Буланова [110], А. Гераськова [200], С. Просольченко [740] підкреслюють суб'єктивне сприйняття соціальними суб'єктами сукупності процесів змін об'єктивного положення соціальних індивідів і груп. Відповідно, соціальна мобільність стає детермінантом змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язана з ситуацією на ринку праці, а також періодами більшої чи меншої соціальної мобільності, які існують у періоди розвитку кожного суспільства. Окрім того, для зміни соціального статусу велике значення мають не тільки стартові можливості, які

визначаються рівнем доходу, наявністю соціальних зв'язків, але й соціально-економічною політикою, що проводиться державою.

Заслуговує на увагу думка В. Бойко, Н. Васильєва [89], що суб'єктивними та об'єктивними факторами соціально-професійної мобільності є – природно-кліматичні, історичні відмінності, що склалися; рівень розвитку виробничих сил; освіта; вік. До суб'єктивних вони віднесли ціннісні орієнтації, відносини, потреби і т. ін.

Ми погоджуємося з думкою С. Новікова [640], що характерною особливістю сучасного стану соціальної мобільності є її залежність від таких чотирьох тенденцій:

- 1) зниження ролі держави на ринку праці;
- 2) зростання преференції таких професій і видів діяльності, як менеджери, бізнесмени та ін.;
- 3) невідповідність попиту на престижні професії (юриспруденція, економіка, менеджмент та ін.) і реального потреб ринку праці;
- 4) трансформація професійних уподобань і ціннісних орієнтацій в процесі навчання студентів.

Спираючись на дослідження А. Гераськової [200], можна стверджувати важливу роль у змінах вектору соціальної мобільності таких суб'єктивних факторів, як мотивація трудової діяльності, ціннісні орієнтації і життєві потреби, а на відміну від дореформеного часу, коли головною мотивацією була цікава робота, у наш час нею став матеріальний інтерес. Підкреслюється, що зміни ціннісних орієнтацій призвели до того, що природне прагнення спеціалістів заробляти більше грошей досить часто призводить до зміни професії, а значить – до втрати кваліфікації, що також є ознакою низхідної соціально-професійної мобільності.

Гендерний аспект поняття «соціальна мобільність» аналізується Г. Сілласте [804]. Вчена розглядає його у контексті положення жінок, виділяючи широке і вузьке його розуміння. У широкому розумінні соціальна мобільність являє собою зміни положення жінок у соціальній структурі

суспільства, пристосування до умов життєдіяльності, що змінюються. У вузькому – відображає індивідуальну здатність жінки змінювати свій посадовий і професійний статус і, в решті решт, – адаптуватися до нової соціальної та економічної ситуації.

Зазвичай, соціальна мобільність розглядається в межах соціології, або ж соціальної психології, відповідно, виділяють два підходи до її аналізу. Перший передбачає розробку загального поняття «соціальна мобільність», як структури суспільства, що поєднує уяву про соціальну стратифікацію, соціально-професійний поділ праці, диференціацію за рівнем освіти, рівнем доходів, пов'язаний з соціальною структурою суспільства, соціальними інститутами, які її регулюють. Другий, соціально-психологічний – визначення закономірностей групової поведінки і свідомості, зв'язок з груповими рішеннями, груповою взаємодією, конфліктами, лідерством, престижем та ін. [429].

Науковці Е. Гіденс [200], Н. Коваліско [426], С. Макеев [550], А. Ребер [94], Г. Сілласте [802], К. Чернова [956], О. Шкаратан, Г. Ястребов [986] приділяють велику увагу класифікації соціальної мобільності. Ми узагальнили їх у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Види соціальної мобільності

Вид мобільності	Характеристика
Всередині покоління (кар'єрна)	Перехід індивідів, професійної чи соціальної групи з одного соціального прошарку до іншого, чи при формуванні нової соціальної групи в межах життєвого шляху вікової когорти
Між поколіннями 1. вертикальна мобільність	Переміщення з однієї страти (прошарку, класу, касты) в іншу. В залежності від напрямку переміщення виділяють: — висхідна мобільність (соціальний підйом, рух вгору, ліфтове переміщення); — низхідна мобільність (соціальний спуск, рух до низу, човникове переміщення). виявляється в посадовому кваліфікаційному зростанні або декваліфікації, отриманні індивідом або групою вищого або нижчого соціального статусу
2. горизонтальна мобільність	Перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, що розташована на одному і тому ж рівні. Виявляється в межах соціально однорідних позицій та різних верств населення
Латеральна	Переміщення між міськими районами, містами або

	регіонами.
Інтергенераційна	Просуванням по кар'єрних сходах упродовж трудового життя, це те, чого досягають діти, обираючи ту ж професію, що мали їх батьки чи діди, тобто мобільність через покоління
Структурна	Обумовлена змінами в економічній і соціальній структурі суспільства (індустріалізація, занепад особистої і сімейної власності у сільському господарстві та бізнесі, зсуви у професійній структурі і структурі робочих місць), вимушена, викликана прогресуючим розвитком техніки і технологій
Обмінна	Розширення можливостей отримання освіти, зростання обсягу різного роду соціальних гарантій і пільг, що надаються суспільством і державою, які резюмуються у збільшення шансів здійснити мобільність, зміною структури цінностей і мотивації професійних досягнень
Потенційна	Схильність, бажання, прагнення людини змінити соціальний статус, соціальну позицію. Цей стан триває в часі між прийняттям рішення про мобільність і фактичною мобільністю або ж її уникненням. Період потенційної мобільності різний у різних індивідів
Фактична	Зміна статусу людини, її перехід в іншу групу під дією об'єктивних і суб'єктивних факторів, умов і стимулів. Вчена вважає, що розбіжності в типології і структурі особистості, поряд з об'єктивними факторами мобільності, впливають на формування суб'єктивного ставлення до неї, які зводяться до таких основних типів

Слід наголосити наявність особистісних особливостей виявлення соціальної мобільності, які виділяє Н. Коваліско [426], представлених нами у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Типи соціальної мобільності (за Н. Коваліско)

Тип мобільності	Характеристика
активний (реально мобільний, позитивний)	порівняно недавно змінив місце роботи (посаду, професію, стиль та умови життя тощо) відповідно до вимог часу і не має наміру щось змінювати у найближчий час.
потенційно-активний (потенційно мобільний, позитивний)	хто поки що нічого не змінив, але має відповідні наміри, можливості, які реалізує у найближчий час
пасивний (фактично стабільний, «консерватори», нейтралі)	хто задоволений (або певною мірою задоволений) тим, що має на даний час (робота, професія, рівень життя, тощо), тому нині не збирається нічого змінювати
потенційно мобільний	хто не має нині місця праці, готовий поступити до роботи, але довго не може її знайти і вичерпав всі можливості для цього

вимушено активний	хто вимушений був змінити свій життєвий уклад під впливом певних обставин (через звільнення, втрату основного місця праці з різних причин, сімейні обставини тощо)
-------------------	--

Аналізуючи сучасні типи соціальної мобільності Н. Коваліско [426] відзначає її добровільний і вимушений характер. Підвищення добровільної соціальної мобільності, на думку вченої, обумовлюється розвитком різних форм власності, підприємницької діяльності, а також чинним законодавством, що полегшує зміну місця праці та проживання людей.

Особливості соціальної мобільності визначаються сферою діяльності індивіда, зокрема у сфері наукової діяльності соціальна мобільність включає у себе просування по кар'єрним сходам, перехід від одного наукового напрямку до іншого, із однієї наукової галузі в іншу, з одного інституту в інший, територіальні переміщення, ухід із науки. Перші чотири, К. Єрохіна [293] відносить до професійної мобільності, а територіальні переміщення – це міграція чи еміграція, ухід з науки відноситься до патологічної мобільності (термін введений у 1972 році С. Кугелем).

Дослідники багато уваги приділяються розгляду особистісного рівня соціальної мобільності як феномена, що характеризує рухливість мотиваційного поля, внутрішнього стану особистості та аналізується, зокрема, Л. Горюновою [225], як соціально складний процес.

Узагальнюючи погляди науковців щодо сучасного розуміння поняття «соціальна мобільність», маємо зазначити, що у ньому виділяються, як і в понятті «мобільність», два аспекти – соціальна мобільність як процес і особистісні властивості, якості, що її забезпечують.

На основі аналізу наукових праць таких вчених як Л. Горюнова [225], Ю. Калиновський [381], Ю. Карпова [399], Н. Коваліско [426], С. Кугель [483], М. Рижаківа [775] можна виділити особистісний аспект, що забезпечує виявлення соціальної мобільності. Такий підхід, на нашу думку, уможлиблюється через певні особистісні якості, які безпосередньо пов'язані з інтелектуальною, вольовою сферою, комунікабельністю особистості, як от:

здатність швидко й адекватно модифікувати свою діяльність у нових обставинах; здатність і готовність індивідів чи соціальних об'єктів до зміни соціальної позиції; уміння знаходити адекватні способи розв'язання неочікуваних проблем і виконання нестандартних завдань; здатність особистості адаптуватися і перетворювати соціальне середовище; спрямованість, легко і швидко опановувати нові реалії у різних сферах життєдіяльності; воля, розвиток свідомості особистості; можливість оперативного встановлювати особистісні, культурні і ділові контакти в мікро- і макросередовищі; проявляти соціальну компетентність.

1.1.3. Змістовне наповнення категорії «трудова мобільність»

Наступний напрям наших наукових розвідок стосується поняття *«трудова мобільність»*.

Серед сучасних науковців, які досліджують трудову мобільність – Є. Баранов, Б. Бресєв, О. Білик, Л. Бочкарев, С. Дановський, В. Гімпельсон, А. Котляр, М. Курман, Е. Литвинов, В. Онікієнко, В. Петров, Н. Тілікіна та ін.

До найбільш відомих зарубіжних авторів, що розробляють проблематику трудової мобільності, належать: М. Армстронг, Н. Барр, Л. Джуелл, Р. Еренберг, С. Естрін, М. Кастельс, Р. Сміт, Р. Харбісон.

У зв'язку з тим, що в науковій літературі немає єдиної точки зору щодо співвідношення трудової та професійної мобільності, зокрема Е. Бойченко [91], Й. Звонар [324], С. Кугель [483], розглядають професійну мобільність як вид трудової мобільності. Н. Сєдова [786] аналізує трудову мобільність як форму соціальної мобільності. Разом з тим Н. Тілікіна [891] виділяє соціальну мобільність як вид мобільності робочої сили, а професійну – як її форму. Е. Палховська [678] вважає професійну мобільність, а також кваліфікаційну і посадову види мобільності складовими елементами трудової мобільності. Означене зумовлює нашу увагу до визначення і характеристики трудової мобільності із розумінням їх взаємозв'язку і взаємообумовленості.

Звертаємо увагу, що на початковому етапі розвитку досліджень проблеми мобільності, вона досить часто розглядалася у контексті трудових відносин, як трудова мобільність. Тому закономірною є її представленість в економічній теорії засновник якої – А. Сміт [831] виділив два основних положення, що визначають суть трудової мобільності, – це суцільний поділ праці та економічне узагальнення індивідів. Вчений розглядає два аспекти мобільності робочої сили – виробничий і соціально-психологічний, які були з часом покладені в основу двох напрямів дослідження проблеми трудової мобільності. Саме соціально-психологічний аспект трудової мобільності потрапив до кола наукових інтересів А. Маршалл [569]. Науковець підкреслює важливість при виявленні трудової мобільності прийняття індивідуальних рішень щодо зміни виду зайнятості та місця проживання.

У процесі аналізу категорії «трудова мобільність» необхідно зазначити, що по-перше, вона досить часто використовується у роботах з економіки праці, а по-друге, у більшості випадків, поняття «мобільність робочої сили» і «трудова мобільність» є синонімами. Вчені, зокрема, Н. Белікова [67], Б. Бреєв [106], Н. Тілікіна [891], зазначають, що трудова мобільність обумовлюється суто економічними причинами і передбачає процес переміщення робочої сили з конкретною метою працевлаштування на певний строк, тому є більш вузьким, ніж мобільність робочої сили. Разом з тим у наукових текстах відзначається термінологічне розмаїття визначень переміщень робочої сили та використовуються терміни: «мобільність трудових ресурсів», «трудова мобільність», «мобільність робочої сили», «мобільність працівників». Вони ототожнюються з текучістю кадрів, їх звільненням, зміною професії чи сфери зайнятості, або зі змінами взагалі: тобто не тільки зі зміною робочого місця, але й зі змінами якісної характеристики працівника. В деяких роботах, зокрема, термін «мобільність», підміняється терміном «міграція», яка має три аспекти – територіальний, галузевий і професійний.

Особлива увага до трудової мобільності в економіці праці зумовлюється періодом реформування економіки у пострадянський період і пов'язана з процесами соціально-економічних переміщень працівників у просторі робочих місць з різною соціально-економічною цінністю, один – аспект досліджень, а другий – дослідження трудової мобільності як економічної категорії, що відображає відносини, які складаються між працівниками, працедавцями і державою з приводу реалізації ними своїх інтересів у формуванні і використанні здатності до праці, що проявляється у переміщеннях працівників у просторі робочих місць, у переїздах до іншої місцевості, а також навчанні і перенавчанні з метою відповідності кваліфікації і напрямом роботи, що пропонується [469].

Аналіз визначень, поняття трудової мобільності таких науковців як Т. Заславська [320], Б. Ігошев [346], В. Кабаліна [375], О. Клінкова [419], М. Лукашевич [539], Ф. Мухаметлатипов [607], Т. Мяснікова [608], Н. Тілікіна [891], В. Шубкіна [995] дозволяє акцентувати, що трудову мобільність частіше за все визначають як переміщення індивідів, обумовлених їх виробничою діяльністю, це елементарний акт, із чисельності яких складається глобальний процес переміни працівником місця роботи та змінами рівня кваліфікації, який здійснюється з конкретною метою працевлаштування зі зміною й без змін місця проживання на певний строк, зміни образу життя в цілому.

Узагальнюючи напрацювання таких науковців як А. Александрова [15], Е. Бойченко [91], А. Іванков [344], О. Клінкова [421], Н. Коваліско [328], Т. Новікова [640], Е. Палховська [678], В. Приймак [735], Н. Седова [786], А. Солдатов [836], складено характеристики трудової мобільності, які розміщено у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

Характеристики трудової мобільності

Фактори, спонукають мобільність	що трудову	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нестабільність у роботі підприємств. 2. Розвиток малого бізнесу 3. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються у
---------------------------------	------------	---

	<p>суспільстві.</p> <p>4. Процеси суспільного розподілення праці, які є джерелом трудових відносин і переміщень.</p> <p>5. Відокремленням сфер і галузей суспільного виробництва, їх специфіка, що виражається в особливостях процесу праці: інтенсифікації, складності, важливості продукту праці галузі для задоволення суспільних потреб.</p>
Мотиви трудової мобільності працівників	Підвищення економічного чи професійного статусу за рахунок переміщень в інші організації
Виявлення негативних наслідків	Може негативно позначатися на економічних показниках і трудовому потенціалі виробництва
Форми трудової мобільності	<p>1. Організована – носить планово керований характер (принцип утримання персоналу, або ж дозвіл уходу з підприємства персоналу, який не являється його ресурсом).</p> <p>2. Неорганізована, спонтанна (за бажанням самих працівників, без регулювання керівництва підприємства).</p>
Причини активізації трудової мобільності	<p>— безробіття;</p> <p>— невідповідність заробітної плати працівників їх освіті та кваліфікації;</p> <p>— відсутність кар'єрного зростання;</p> <p>— неможливість підвищення кваліфікації;</p> <p>— конкурентоспроможність на ринку праці</p>
Прояв трудової мобільності в жіночому сегменті національного та регіонального ринку праці	<p>1. Непривабливість жінок як соціально захищених учасників ринку праці.</p> <p>2. Концентрація жінок у галузях, рівень оплати в яких є нижчим, ніж у тих, де працюють чоловіки.</p> <p>3. Високий рівень жіночого безробіття.</p> <p>4. Обмеження можливості при працевлаштуванні та реалізації трудової активності у суспільній діяльності.</p>
Психологічні механізми трудової мобільності	Складний процес взаємодії потреб, інтересів, стимулів (як зовнішніх чинників намагання змінити соціальну позицію), настанов, ціннісних орієнтацій (як усвідомлення бажання зберегти або змінити той чи інший соціальний статус) і мотивів (як конкретних причин поведінки)
Особистісні фактори, що регулюють трудову мобільність	<p>— задоволеність потреб працівника;</p> <p>— потреби задоволення матеріального положення;</p> <p>— вирішення проблем із житлом</p>
Соціальний аспект трудової мобільності	<p>Зміни працівником своїх соціальних позицій (місця роботи, професії, посадового положення, функцій, кваліфікації), що обумовлені:</p> <p>— об'єктивними можливостями даних змін (стан ринкового середовища, тобто доступні працівнику стратифікаційні канали);</p> <p>— суб'єктивними здібностями працівника до змін - структурні характеристики самого працівника (стать, вік, освіта, професійний статус).</p>
Види трудової мобільності	<p>Горизонтальна трудова мобільність перехід з одного місця роботи до іншого в межах однієї професії, що не супроводжується зміною рівня кваліфікації і посади.</p> <p>Вертикальна трудова мобільність зміна професії на професію іншого роду, зі зміною рівня кваліфікації, посади.</p>

Напрями мобільності	1) міжпрофесійна в рамках регіону; 2) міжрегіональна в рамках країни; 3) міждержавна у вигляді зовнішньої трудової міграції.
---------------------	--

Слід зазначити, щодо першого з виділених нами напрямів трудової мобільності – міжпрофесійної О. Симончук [806] розглядає її в межах професійної мобільності, а О. Гусак [254] розглядає її як окремий вид мобільності.

Окремо виділимо специфіку трудової мобільності для сільського господарства, оскільки певна частина студентів аграрного ВНЗ реалізовуватиме себе саме в цій галузі. Вона полягає в тому, що основною детермінантою мобільності, згідно з теорією мобільності, на що вказує В. Близнюк [84], є заробітна платня, а для тих галузей, де заробітна платня суттєво відстає від середніх показників по Україні, показники мобільності, значно її перевищують. Саме така ситуація притаманна для сільського господарства, де коефіцієнт по мобільності у два рази є вищим, ніж в середньому по Україні.

Дослідники Й. Звонар [324], В. Кривошей [478], І. Мальцева [561], В. Приймак [735], виділяють, можливості та наслідки трудової мобільності особистості, як стратегії її поведінки (Див. табл. 1.4.), а також її наслідки (Таблиця 1.5.)

Таблиця 1.4.

Можливості, які надає трудова мобільність особистості

1	Забезпечення відповідності освітньо-кваліфікаційних характеристик працівників, реальним потребам ринку праці;
2	високий рівень конкурентоспроможності соціально-трудоного потенціалу;
3	забезпечення повного, якісного використання професійних знань та здібностей працівників;
4	створення умов для саморозвитку та професійної самореалізації;
5	покращення положення працівника завдяки відкриттю нових можливостей, перспектив підвищення заробітної платні;
6	покращення умов праці порівняно з існуючим місцем

Таблиця 1.5.

Наслідки трудової мобільності для особистості

Позитивні наслідки	Негативні наслідки
Засвоєння трудовими мігрантами норм і цінностей ринкової економіки.	Зміна робочого місця означає припинення попередніх трудових відносин, тобто призводить до зниження стабільності зайнятості.
Накопичення трудового досвіду.	Зниження якості трудового капіталу, який поєднує знання, навички й уміння працівника в рамках того підприємства, на якому вони були отримані.
Вдосконалення професійних знань та здібностей.	Деформація статево-вікової структури населення.
Колишні трудові мігранти можуть, за певних сприятливих обставин, започаткувати власний бізнес і навіть створювати нові робочі місця.	Нівелювання мотивації щодо пошуку роботи за місцем проживання тощо.

Особливий інтерес, у контексті нашого дослідження, становить дисертаційна робота Т. Новікової [640], в якій вчена пропонує розглядати трудову мобільність молоді як особливої соціально-демографічної групи трудових ресурсів, що являє процес формування і реалізації здатності та готовності молодих людей до зміни місця роботи, положення і функцій у сфері праці, обумовлений станом економіки і особистими інтересами індивіда. За результатом дослідження вченої ми склали таблицю 1.6., в якій відзначили особливості трудової мобільності молоді.

Таблиця 1.6.

Особливості трудової мобільності молоді (за Т. Новіковою)

Сутність трудової мобільності	
1	Оволодіння молоддю знаннями і компетенціями, що забезпечують мобільну поведінку, самоактуалізацію і самореалізацію у сфері праці.
2	Зростання потреб і в залежності від створення можливостей їх задоволення вирішення питання про вибір сфери застосування праці
3	Вираз інтересів особистості і прагнення до їх повного задоволення

Дослідницею виділені також і проблеми трудової мобільності молоді, які ми навели у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7.

Проблеми трудової мобільності (за Т. Новіковою)

1	Відсутність досвіду роботи.
2	Професійна невизначеність
3	Схильність до надмобільності

Вчені В. Близнюк [84], Е. Бойченко [91], І. Мальцева [561] аналізують гендерні та вікові особливості трудової мобільності, їх узагальнення ми подали у таблиці 1.8.

Таблиця 1.8.

Гендерні та вікові особливості трудової мобільності

Жінки	Чоловіки
Особлива рухливість жінок у віці 20-29 рр.	Молоді особи є більш рухливими на ринку праці (вірогідність 11,9%)
Більш активно шукають перше робоче місце та здобувають професійну освіту, окрім вікової групи 40-45 рр.	
Вплив освіти на трудову мобільність: Працівники з більш високим освітнім рівнем можуть претендувати на більш широке коло робочих місць із більшою дисперсією заробітної платні.	
Працівник з більш високим рівнем освіти є більш конкурентоспроможним на ринку праці. Не схильні до нагромадження специфічного людського капіталу, оскільки вони схильні до тривалих перерв у трудовій діяльності, що значно знижує цінність специфічного і одночасно збільшує цінність загальнолюдського капіталу	Більш високий рівень освіти може розглядатися як більш вузькоспеціалізований, а оскільки зміни місця роботи або тимчасовий перехід від зайнятості до безробіття призводить до втрати переваг від специфічного людського капіталу, це значно знижує вірогідність мобільності.
Складніше знайти роботу на ринку праці - більш високий рівень безробіття	Приріст заробітної платні «немобільних» чоловіків є значно вищим за жінок
Підвищені ризики уходу жінок з виробництва, зниження їхньої мотивації до мобільності, закріплення трудових відносин із нинішнім роботодавцем	
Прояв феномену «скляної стелі», тобто формально він не означає бар'єрів, які є перепорою кар'єрному зростанню жінок але не дозволяє їм займати більш високі посади.	
Сконцентровані в галузях, рівень оплати праці в яких нижчий, ніж у тих, де переважають чоловіки	

Дослідники Н. Белікова [67], В. Приймак [735], Н. Тілікіна [891], приділяють велику увагу класифікації трудової мобільності. Ми систематизували їх напрацювання у таблицю 1.9.

Таблиця 1.9.

Класифікація трудової мобільності

Автор	Вид мобільності	Форми мобільності
Н. Белікова	— соціально-професійна - зміна змісту трудової діяльності і соціальних позицій; — статусна, що визначається зміною статусу працівника; — територіальна (міграція), що відображає просторові переміщення робочої сили, що викликаються змінами у розміщенні виробництва, розвитком галузей економіки, змінами в умовах зайнятості.	організована; неорганізована.
	Підвиди: — міжгалузєва; — міжрегіональна; — між секторна; — кваліфікаційна; — освітня; — зворотна; — корпоративна.	
В. Приймак	внутрішньодержавна; міждержавна трудова міграція; територіальна мобільність	
Н.Тілікіна	демографічна; соціальна; економічна.	галузєва професійна територіальна
	вертикальна - підвищення або пониження професійного статусу, де підвищення професійного статусу називають висхідною мобільністю, а зворотній процес – спадною; горизонтальна – за територіальним критерієм, а також частково професійним (зміна робочого місця, виду зайнятості, професії, без зміни приналежності до соціальної групи й професійного статусу працівника).	
	За критерієм часу горизонтальна мобільність набуває виду: — постійної, — тимчасової, — сезонної, — періодичної, — маятникової	

Особистісні якості та властивості, що забезпечують трудову мобільність досліджено значно менше, проте до числа науковців, що в своїх роботах приділили цьому питанню увагу, належать Й. Звонар [324], В. Кривошей [478], які виділяють такі з них:

— здатність швидко адаптуватися;

— підприємницька активність – здатність та готовність до самостійної зайнятості.

На нашу думку це свідчить, що індивідуальний рівень трудової мобільності, його характеристика і виявлення особливостей не входить до кола безпосередніх наукових інтересів представників економічних знань, оскільки, переважно, в дослідженнях знаходить місце аналіз зовнішньої обумовленості трудової мобільності. Водночас, розв'язання проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери вимагає врахування напрацювань у сфері економічних наук.

1.1.4. Концепт «професійна мобільність»

Аналіз змістового наповнення понять «мобільність», «соціальна мобільність» та «трудова мобільність» дає підстави для подальшого поглиблення сутності концепту «професійна мобільність», зокрема з позиції його становлення та виявлення особливостей сучасного етапу вивчення.

Перед усім зазначимо, що в процесі функціонального аналізу професійної мобільності, як соціального явища, ми керувалися працями М. Вебера [129] і Е. Дюркгейма [287]. Феноменологічне бачення поняття «професійна мобільність» розкрито у дослідженнях М. Шелера [976], А. Шюца [996].

Починаючи з 30-х років ХХ ст. дослідження професійної мобільності здійснюються в контексті соціальної мобільності. Її вивчення, передовсім, пов'язано з розвитком соціології, у царині якої й відбулися перші дослідження. Так, класичною, часто цитованою дослідниками, є праця П. Сорокіна «Соціальна стратифікація і мобільність» [840].

Аналіз проблеми професійної мобільності здійснювали С. Ліпсет, Р. Бендікс [1035], завдяки доробкам яких професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження. Науковці виділили такі показники професійної мобільності:

1. Переміщення покоління дітей за лінією «фізична праця – нефізична праця – фермерська праця» (порівняно з поколінням батьків).

2. Оцінка спадковості престижних і непрестижних занять, розуміючи під престижними – професії, що переважно пов'язані з розумовою працею, а під непрестижними – пов'язані з фізичною працею.

3. Визначення інтенсивності вихідної, низхідної і загальної вертикальної мобільності.

Поняттям «професійна мобільність» у своїх працях керуються П. Блау, О. Дункан [1022], Б. Вегенер [1041], Ф. Гато, Дж. Глас та ін. Дослідження різних аспектів мобільності продовжують здійснюватися протягом декількох десятиліть (30-50 роки), зокрема, виявлена визначна роль професійних досягнень для процесу соціальної мобільності.

З 80-х років ХХ ст. дослідження феномену професійної мобільності за рубежем здійснюються регулярно. Науковці Р. Еріксон, Д. Голдторп [1026], О. Дункан, Д. Фазермен, В. Дункан [1025] та ін. активно займаються цією проблемою. Розробкою соціокультурних аспектів феномену професійної мобільності займалися І. Соренсен [1037], В. Улті, Р. Лгойкс [1038] та ін. Дослідження установок, мотивів, цінностей особистості в контексті професійної мобільності здійснювали Р. Ход, Д. Трейман [1029], Х. Ганзенбум [1027], Р. Ходж [1028] та ін.

Узагальнення поглядів зарубіжних дослідників професійної мобільності (Р. Бенедікса, П. Блау, Д. Гласса, О. Данкена, Ф. Джексона, С. Ліпсета, та ін.) наводить у своєму дослідженні О. Посухова [730]. Так вчена зазначає, «дальність» соціальних переміщень у стабільному суспільстві обмежена, суспільні відносини організують порядок, за якого можна передбачити, з якого прошарку в який попадеш і чому, «вище голови не

стрибнеш», відхилення є по суті одиничними. Професійні переміщення здійснюються переважно за допомогою формальних каналів.

Водночас, європейські дослідники професійної мобільності продемонстрували можливості міждисциплінарного підходу, об'єднавши соціологічний та економічний підходи. Результати проекту підтвердили, що в сучасних суспільствах зменшується рівність можливостей, яке призводить до зростання нерівності для молоді, професійна мобільність залежить від політики держави на ринку праці [1034].

Вищесказане свідчить про соціально-історичну змінність професійної мобільності та її зовнішню зумовленість.

Сучасні науковці, зокрема М. Буланова [110], виявили тенденцію щодо посилення професійної мобільності молоді, яка пов'язана з невідповідністю умов праці новим соціальним нормам, а також відсутністю внутрішньо поколінної та міжпоколінної соціальної мобільності молоді та відсутність рівності шансів на неї.

За радянських часів дослідження професійної мобільності розпочалися лише у 60-х роках у зв'язку з розширенням уявлень про соціальну стратифікацію суспільства (Н. Аітов [12], Е. Антоносенков [25], Л. Бляхман, А. Здравомислов, О. Шкаратан [86] та ін.).

Дослідники А. Кравченко [472], Н. Сарапова [783], виділяють різні підходи до дослідження професійної мобільності, представлені нами у таблиці 1.10.

Таблиця 1.10.

Підходи щодо дослідження сутності професійної мобільності

Автор	Характеристика підходу
Н. Сарапова	1. К. Маркс і П. Сорокін - професійні переміщення розглядаються як зовнішньо обумовлені. Професійна мобільність є об'єктивно існуючим явищем соціальної реальності, що виникає і змінюється під впливом певних умов і факторів. 2. М. Вебер та його послідовники дослідження суб'єктивних факторів, що зумовлюють професійну мобільність. Актуалізується проблема її розгляду як особистісної якості соціального об'єкту, яка потрапляє у галузь наукових інтересів психології та інших гуманітарних дисциплін.
А. Кравченко	1. Професійна мобільність, як переміщення індивідів у соціально-

<p>професійній структурі суспільства, що пов'язано зі змінами в їхньому професійному статусі. Дане переміщення відбувається у двох напрямках: горизонтальному і вертикальному. Здійснюючи горизонтальне переміщення, індивід опановує суміжні професії в межах набутої спеціальності, пройшовши певні ступені освітніх сходин. Вертикальне переміщення розуміється як зміна кваліфікації і має два напрями – до верху, що пов'язане з підвищенням професійного статусу, і до низу – пов'язане зі зниженням професійного статусу.</p> <p>2. Професійна мобільність, як особистісна якість, набута в процесі навчальної діяльності і що виявляється у здатності легко і швидко засвоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи розв'язання неочікуваних проблем і виконання нестандартних завдань.</p>
--

На окрему увагу заслуговує соціологічний аспект професійної мобільності. Зокрема, розгляд професійної мобільності в якості кар'єрного ліфту, який рухається нагору та донизу, надаючи численні варіації для самореалізації [424]. Найбільш інтенсивно професійному переміщенню професійних груп і окремого індивіда сприяють різні фактори і канали професійної мобільності. До їх числа належать: освіта (середня, вища, перепідготовка, підвищення кваліфікації, самоосвіта); ефективне використання результатів освіти; досвід і результати професійної діяльності, особистісний потенціал; сім'я; особисті зв'язки. По-перше, – сформованість його особистості, розвиненість його здібностей і соціальних якостей, необхідних у професійній діяльності; по-друге, – безпосередня професійна підготовка, рівень отриманої кваліфікації. Особливо важливо те, що людина може не мати роботи за отриманої спеціальності, але набути високий професійний статус в іншій сфері діяльності. У цьому випадку велике значення має особистісний потенціал людини, її здатність реалізовувати знання, уміння, навички в різних видах діяльності, оволодівати новими професійними компетенціями.

Водночас існує думка, з якою важко не погодитися, що в країнах СНД інститут освіти втрачає свою традиційну роль основного каналу соціальних переміщень [38]. Сама система освіти втрачає свою масовість і доступність. Водночас, набувають поширення елітні навчальні заклади. З одного боку, положення індивіда в суспільстві, його можливості для успішного

просування за службовими сходинками визначається якістю отриманої освіти, що багато у чому пов'язано з престижністю навчального закладу. З іншого – в якості вертикальних каналів циркуляції індивідів все більше виступають такі з них, як соціально-економічний статус, членство у політичних партіях, громадських організаціях, особисті зв'язки.

Д. Мурашов [606] зумовлює розгляд професійної мобільності у зв'язку з результатом діяльності підприємства, тобто надає їй предметно-орієнтований характер і пояснює це тим, що професійна мобільність виступає умовою і наслідком розвитку виробничих відносин, відповідно до потреб суспільства, а також передбачає комплексне використання у процесі діяльності підприємства інтелектуальних резервів працівників. До того ж, потреби як суспільства, так і конкретного підприємства полягають у формуванні не тільки «організованого працівника», але й «асоціативного працівника» – людини динамічної, різнобічної, активної, творчої, соціально-відповідальної, здатної до програмно-цільової оцінки своїх інтелектуальних можливостей і резервів.

До того ж, підкреслює науковець [606], професійна мобільність може розглядатися не тільки на особистісному рівні, пов'язаному з професійним самовизначенням, проявом у процесі праці інтелектуальних резервів, але й сферному рівні, що представляє собою систему професійної освіти, професійного відбору, виявлення стандартних і нестандартних професійних компетенцій, умов надання працівнику для професійної самоідентифікації при виборі застосування праці.

Сферний рівень професійної мобільності потрапив до кола уваги К. Єрохіна [293, с.86-87] та Г. Макарова [547]. Якщо професійна мобільність наукових кадрів виявляється в зміні предмету, методах, характеру діяльності науковця чи наукового колективу, що обумовлене перекваліфікацією (зміну спеціалізації, спеціальності чи самої професії), то у сфері державних громадянських службовців це зміна їхнього статусу на основі зміни професійної діяльності у зв'язку з призначенням на посади державної

громадянської служби з метою якісного виконання повноважень державних органів держави.

Зазначимо, що при соціологічному аналізі професійної мобільності, перш за все, підкреслюється переміщення, рух індивідів між групами професійної структури суспільства, коли соціальні суб'єкти повністю, або ж частково змінюють свій професійний статус [452]. Повна зміна професійного статусу може означати міжпрофесійну мобільність [806], яка передбачає зміну соціально-професійної ідентичності. Це є наслідком кризи соціально-професійної ідентичності особи внаслідок глобальної руйнації усталених соціальних стереотипів і системи цінностей, які призводять до трансформації цілісного Я-образу і кардинальної зміни професійного шляху.

Зважаючи на це, ми погоджуємося з висновками Л. Сушенцевої [874, с.111], які вчена робить стосовно соціологічного підходу щодо розгляду категорії «професійна мобільність», а саме – «це зміна позиції індивіда в професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; це становище, яке індивід здатний зайняти в суспільстві (як правило це ознака відкритого або закритого характеру системи певного суспільства), це зміна індивідом чи групою осіб однієї професії на іншу».

Економічний аспект аналізу професійної мобільності [324] ґрунтується на отриманні людиною відповідної освіти, кваліфікації, професійних навичок, здатності людини до безперервного навчання та перенавчання, підвищення кваліфікації відповідно до потреб ринку праці, професійного самовдосконалення. Механізмом її забезпечення є здатність до професійної самореалізації, психологічна готовність до сприйняття та застосування у професійній діяльності різного роду інновацій, ініціативність, тощо. Крім названого, складовими професійної трудової мобільності є готовність змінювати професійну приналежність відповідно до кон'юнктури ринку праці; високий рівень адаптованості до запитів роботодавців; підприємницька активність. Маємо зазначити, що науковець аналізує

індивідуальний рівень виявлення професійної мобільності (внутрішній чинник).

Цей висновок можна доповнити і зовнішнім чинником, який акцентує Л. Сушенцева [874, с.124], зазначаючи соціально-економічні відносини в країні, її науково-технічний розвиток, що впливає на професійні групи і викликає рух, який призводить до руйнації їх однорідності. Мобільність при цьому служить механізмом чергування та поєднання видів діяльності. Зміна ж професії, що виявляється у професійній мобільності, є одним із головних показників закону зміни праці. Означені процеси характеризуються виникненням нових напрямів професійної діяльності, а необхідність перекваліфікації стає неминучим явищем.

Зовнішні чинники (об'єктивна сторона) професійної мобільності визначаються також державною політикою в галузі освіти – професійної освіти (навчання); державної кадрової політики в різних професійних групах, нормативно-правових умовах освіти, навчання, (в тому числі й професійного), професійної діяльності І. Шпекторенко [989].

Наша позиція щодо доцільності ґрунтовного аналізу соціальної, трудової мобільності, а також соціологічного та економічного її аспектів підтверджена й іншими дослідниками, які свідчать, що саме вони передували і актуалізували проблему формування професійної мобільності в педагогіці. Так, у 1991 році С. Макеєвим була захищена одна з перших дисертацій в галузі соціології «Социальная мобильность как поведение». У 1995 році А. Коньковим було виконане дослідження «Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи». Представники економічних наук звернули увагу на проблему професійної мобільності у 1998 році (дослідження І. Смірнова «Профессиональная мобильность и образование (Политико-экономическое исследование).

В педагогічній науці професійну мобільність почали розглядати у 70-ті роки ХХ ст. Соціально-економічні особливості, що були притаманні суспільству того часу, знайшли відображення у розгляді готовності і

здатності до швидкої зміни завдань, що виконуються, здатність швидко опанувати нові спеціальності чи зміни в них, що виникли під впливом технічних перетворень. Проте ще у 60-ті роки С. Батишев у своїх роботах вже розглядав проблему підготовки професійно мобільних спеціалістів.

Соціально-психологічні аспекти проблеми професійної мобільності, з точки зору позиції особистості, в контексті її активності, розглядалися Б. Ананьєвим, Л. Божович, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном.

У контексті змін соціальної ситуації в суспільстві на початку 1980-х років, професійна мобільність визначається як «здатність і готовність швидко опанувати технічні засоби, технологічні процеси і нові спеціальності, зміни в них; потребу постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію» [688, с.467], саме такий підхід до визначення професійної мобільності знаходить відображення в словниках у той час.

Досліджуючи категорію «професійна мобільність», науковці акцентують увагу на різних її аспектах.

Зокрема, Л. Сушенцева [874, с.110-111] значну увагу приділяє соціологічному, економічному, які вже згадувалися нами, та філософському, психологічному і педагогічному аспектам означеної вище категорії. Вчена дійшла висновку, що філософський аспект полягає у розкритті сутності категорії «мобільність» крізь призму основних законів діалектики, а саме закон переходу кількості у якість і закон єдності й боротьби протилежностей. В структурі процесу мобільності перехід кількості у якість представлений розривом із старим й адаптацією до нового, як основою прогнозування характеру професійної діяльності. Закон єдності й боротьби протилежностей, що пояснює сутність джерела руху й розвитку об'єктів, процесів, явищ, слугує основою розв'язання суперечностей в освітньому процесі. Оскільки кваліфікаційна мобільність свідчить не тільки про посадове просування, а й характеризує професійну та галузеву стабільність працівника.

Слід наголосити, що саме філософське осмислення проблеми соціально-професійної мобільності передуює дослідження в галузі соціології та

економіці. Вже у 1990 році І. Удаловою була захищена робота «Социально-профессиональная мобильность народностей Севера в современных условиях».

Психологічний аспект розгляду категорії «професійна мобільність» полягає в розгляді його як механізму соціальної адаптації, що дає змогу людині управляти ресурсами суб'єктності та професійної поведінки. У центрі психологічного підходу – розгляд професійної мобільності з позиції особистості [874, с.142].

Слід наголосити, що нині вже здійснено декілька дисертаційних досліджень з професійної мобільності під кутом зору психології, зокрема робота Ю. Дворецької «Психология профессиональной мобильности личности», яка була виконана у 2007 році.

В педагогічних науках інтенсивне дослідження соціально-професійної мобільності починається з 2001 року. Наприклад, дисертація О. Морильової «Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в общеобразовательной среде вуза». В цей самий рік Ю. Каліновським була захищена дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона».

Зазначимо, що в Україні увага представників педагогічних наук до означеної проблеми починається з 2005 року (Є. Іванченко «Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах»). На даний час в Україні захищено три праці на здобуття наукового ступеня кандидата наук, і три (Р. Пріма, Л. Сушенцева, І. Хом'юк) – на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Пригадаємо також і працю А. Артюшенко «Теоретико-методологічні засади формування в учнів загально освітньої школи особистісної мобільності у процесі фізичного виховання (2012 р.).

Як вважає Л. Сушенцева [874, с.156-157], і ми з нею погоджуємося, в основі педагогічного підходу до розгляду категорії «професійна мобільність» знаходяться дві її домінанти:

- 1) професійно-освітні можливості майбутнього фахівця;
- 2) вимоги, що висувуються до навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобільності і якості підготовки професійно-мобільного працівника.

Освітній аспект полягає у виділенні в діяльності професійно-технічного (а ми додаємо – будь-якого навчального закладу системи ВНЗ) навчального закладу функції формування професійної мобільності майбутніх працівників.

Узагальнюючи наукові доробки вчених стосовно особливостей феномена професійної мобільності в контексті професійної підготовки фахівців педагогічних спеціальностей, Л. Амірова [19] характеризує їх таким чином:

— професійна мобільність піддається цілеспрямованому формуванню і розвитку, а також саморозвитку при відповідній педагогічній підтримці цього процесу. Вона може бути введена в систему головних цінностей особистості як цінність термінальна, базова і цінність інструментальна, що організує дії та діяльність педагога з метою ефективного вирішення професійних і життєвих завдань. Форми її педагогічної підтримки залежать від змістово-діяльній специфіки якості, що розглядається;

— соціально-професійна мобільність – один із вищих професійних орієнтирів саморозвитку педагога, її наявність свідчить про високу професійно-життєву підготовку спеціаліста. Дане особистісне утворення може бути продуктивним, тобто мати позитивну направленість, тільки у тому випадку, якщо ґрунтується на відповідній ціннісній основі і узгоджується з професійною компетентністю.

Вчена [19] також додає, що проведені нею дослідження довели, що наявність названих характеристик буває недостатньою для формування мобільності. Професійна мобільність спеціаліста тісно пов'язана з такими

поняттями, як «динамічність» і «задоволеність професійною діяльністю», і багато в чому зумовлена мірою відповідності індивідуальних якостей особистості вимогам професії.

На нашу думку, вищеназвані особливості можна повною мірою екстраполювати й на професійну мобільність фахівців непедагогічних спеціальностей.

Здійснюючи аналіз наукової літератури з приводу професійної мобільності, ми зустріли різні позиції науковців стосовно розуміння феномену професійної мобільності. Як вид професійної діяльності тлумачиться він О. Малигіною [560], як оптимальний стиль діяльності в процесі професійного самовизначення і професійної самореалізації в соціально-економічних умовах інформаційного суспільства – С. Нужною [645]. Це спонукало наше звернення до визначення діяльності у психологічній літературі.

Діяльність, як специфічний вид активності людини, направлений на пізнання і творче перетворення оточуючого світу, включаючи себе і умови свого існування визначає Р. Немов [618, с.146]. У межах системно-діяльнісного підходу в психології діяльність визначають як – одиницю життя, систему активних взаємин людини зі світом, що опосередковується і регулюється психікою. Діяльність людини підпорядковується не лише біологічним, але й соціальним закономірностям. Діяльністю людина перетворює предмети природи на засоби задоволення своїх потреб, а образи, що виникають при цьому, втілюються в діяльності і начебто «застигають» у світі культури [545, с.188]. На нашу думку, таке визначення дає підстави розглядати професійну мобільність або як стиль, або як характеристику діяльності, але навряд чи правомірно визначати її вид діяльності. Саме у такому розумінні розглядає професійну мобільність наступна авторка.

Л. Амірова [19] розглянувши феномен професійної мобільності в потенційному і актуальному аспектах, робить висновок про те, що дана інтегральна якість особистості фахівця може бути представлена у двох

взаємозалежних площинах – як риса особистості і як характеристика діяльності педагога в пізнавальному і професійному процесах. Таким чином, мобільність виступає одною з головних і, разом з тим, необхідною умовою самоактуалізації особистості педагога.

Науковці О. Архангельський [33], А. Коржуєв [456], приділяють значну увагу видам професійної мобільності, систематизованих та представлених у таблиці 1.11.

Таблиця 1.11.

Види професійної мобільності

Автор	Види мобільності
О. Архангельський	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здобувши спеціальність, людина залишається працювати в ній, опановуючи різні спеціалізації (початковий статус залишається незмінним, професійного зростання не відбувається); 2. Характер діяльності працівника набуває тих чи інших змін у зв'язку з підвищенням статусу «на службових сходах», призначенням на нову посаду; 3. Працівник змінює одну професію на іншу – у тій чи іншій мірі «споріднену» початковій, у тій чи іншій мірі схожу з нею і таку, що дозволяє, хоча б в обмеженому варіанті, «спиратися» на вже набуті в процесі навчання у вузі знання, уміння і навички.
А. Коржуєв,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зміна діяльності в межах однієї широкої спеціальності (початковий службовий статус залишається незмінним, професійного зростання не відбувається); 2. Завдяки підвищенню соціального статусу, призначенням на нову посаду характер діяльності працівника набуває тих чи інших змін (виникнення проблем реалізації професійної мобільності); 3. Зміна однієї професії на іншу, в тому чи іншому ступені споріднену початковій, схожій з нею, що дозволяє хоч би у незначній мірі спиратися на вже набуті у процесі навчання у вузі знання, уміння, навички; 4. Кардинальна зміна занять чи роду діяльності, коли необхідно почати життя з «чистого аркушу», із самого початку опановувати нове професійне поле, поступово набиратися знань і досвіду.

Як бачимо, принципів відмінностей у точках зору науковців немає.

Для того, щоб визначитися з факторами, які впливають на виявлення рівня професійної мобільності, ми проаналізували праці С. Вершловського [152], Ю. Гурова і Т. Сільвестрової [252], В. Міщенко [592], Т. Новікової [640], та представили узагальнення на рис.1.3:

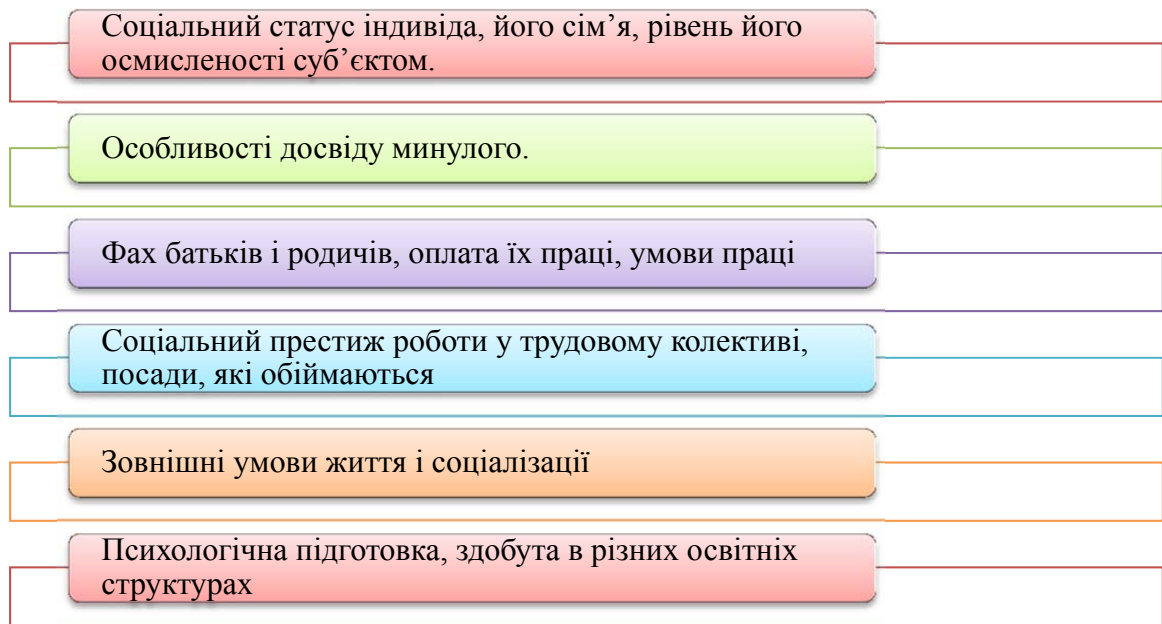


Рис.1.3. Фактори впливу на рівень професійної мобільності

Е. Сайфутдіновою [779] розроблена класифікація типів професійної мобільності, які наведено у таблиці 1.12.

Таблиця 1.12.

Класифікація типів професійної мобільності (за Е. Сайфутдіновою)

1. За активністю участі індивіда у професійній мобільності	А. Активна (людина за власною ініціативною шукає нову роботу). Б. Пасивна(в результаті втрати робочого місця за ініціативною роботодавця)
2. За рівнем вияву	А. горизонтальна професійна мобільність (зміна місця роботи без зміни місця, яке обіймає особистість у структурі престижних професій) Б. вертикальна – зі зміною вказаного статусу.
3. За ступенем мінливості	професійна мобільність без змін чи зі зміною профілю роботи
4. За первинністю (вторинністю)	А. первинна професійна мобільність (зміна основного місця роботи) Б. вторинна (зміна другого місця роботи)
5. Початкова мобільність	Вибір профілю освіти, залежно (чи без неї) від батьківських професій.

В контексті нашого дослідження важливими є аспекти професійної мобільності, зокрема, об'єктивний, суб'єктивний, характерологічний, виділені у працях таких вчених, як С. Кугель [483], Р. Пріма [737]. У зв'язку з

тим, що точки зору науковців не є суперечливими, та для спрощення їх сприйняття, ми розмістили їх у таблиці 1.13.

Таблиця 1.13.

Аспекти професійної мобільності

Аспект	Характеристика	Чинники, які стимулюють
Об'єктивний	1. науково-технічні передумови; 2. соціально-економічні передумови; 3. процес зміни професії	розвиток ринкових відносин, що забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця
Суб'єктивний	1. процес зміни інтересів робітника; 2. акт прийняття рішення про зміну місця роботи або професії	а) потреби; б) ціннісні орієнтації; в) моральні якості та ін.
Характерологічний	схильність людини до зміни предметної діяльності	усталена властивості особистості, підготовленість або схильність до зміни виду діяльності (праце мобільність)

Складність та багатоаспектність розгляду професійної мобільності, як особистісної якості, дозволяє визнати незаперечність її інтегральності, динамічності, що підтверджують у своїх дослідження численні науковці, зокрема Н. Анісімова [23], К. Боярко [101], О. Дементьєва [265], Е. Добришина [271], Б. Ігошев [349], Ю. Калиновський [381], О. Малигіна [560], С. Нужнова [645].

Особливе місце у змістовному наповненні концепту мають здатності. Відповідно Великому тлумачному словнику української мови [131] здатність – властивість за значенням, здатний. Здатний – на що, до чого. Який може, уміє здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином, для кого і до чого. Придатний для кого, до чого-небудь, на щось годящий.

Привертає увагу і той факт, що у численних визначеннях професійної мобільності, поданих у словниках та запропонованих вченими, професійна мобільність розглядається крізь призму здатності (Амірова [19], Н. Анісімова [23], В. Безрукова [64], Г. Булгакова [111], Н. Вербицька [134], С. Вишнякова [156], С. Гончаренко [744], В. Дегтярев [264], О. Дементьєва [265],

М. Дьяченко [285, 195-196], Е. Зеєр [327], Б. Ігошев [349], Ю. Калиновський [381], Т. Луданова [536], О. Малигіна [560], Л. Меркулова [580], В. Міщенко [591], Т. Мяснікова [608], С. Новолодська [642], В. Попков [722], Є. Рапацевич [686], [690]).

Водночас поширеною є також представлення професійної мобільності через готовність (Н. Анісімова [23], П. Атутов [40], В. Безрукова [65], І. Гамбаль [178], М. Дьяченко [285], Е. Зеєр [327], А. Зуєва [340, 54], Є. Іванченко [366], В. Кандаурова [386], Т. Луданова [536], Малигіна [560], Л. Меркулова [580], Т. Мяснікова [608], С. Новолодська [642], В. Попков [722], Є. Рапацевич [686]).

Для зручності порівняння ми подали їх у таблиці 1.14.

Таблиця 1.14.

Порівняння підходів до визначення професійної мобільності через
«здатність» і «готовність»

Здатність	Готовність
Швидко змінювати свій статус чи положення в соціальному, культурному чи професійному середовищі під впливом ситуацій, що змінюються у природному, культурному чи професійному середовищі і обставин діяльності,	До соціальної мобільності
Успішно, швидко і якісно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності, швидко змінювати виробничі завдання, робочі місця, професійні функції, спеціальності в рамках однієї професії чи галузі;	До швидкої зміни виконуваних виконавчих завдань, робочих місць і спеціальностей в рамках однієї професії чи галузі, як всередині підприємства, так і на зовнішньому ринку праці, до зміни професійних функцій, завдань, до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії
Швидко опанувати технічні засоби, технологічні процеси;	Суб'єкта оволодівати новою технікою і технологією
Здобувати знання і уміння, яких не достає і що забезпечують ефективність трудової діяльності ;	Здобувати знання і уміння, яких не вистачає, і що забезпечують ефективність трудової діяльності
До успішної самореалізації, саморозвитку у суспільному (побутовому, сімейному, професійному, етнічному і т. ін.) середовищі, і модернізації власної діяльності.	

Адаптуватися до видів праці, що змінюються	До ефективної адаптації на сучасному ринку праці, що забезпечує можливість оптимальної перебудови в нових умовах і конкурентоздатності майбутнього спеціаліста.
--	---

Як бачимо, зміст того, до чого фахівець має бути «здатний» і «готовий», переважно співпадають. Підкреслюємо, що саме міждисциплінарний аналіз змістовного наповнення концепту «професійна мобільність» дозволяє виділити ті її особливості, які зумовлюють підготовку до неї майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Цілком природним стає зауваження Б. Ігошева [347] стосовно того, що особливістю розгляду професійної мобільності в педагогіці стає проблема формування індивідуальної професійної мобільності. З цієї точки зору, важливою стає сутнісна характеристика мобільності як особистісної якості, її структура.

Проте, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що у науковій літературі зустрічаються думки науковців, зокрема В. Нефьодової [619] щодо поняття «професійна мобільність», яке асоціюється з поняттям компетентності, як здатності розв'язувати весь комплекс професійних задач, що відображають діяльність конкретного спеціаліста. Виникає питання стосовно співвідношення понять «професійна мобільність» і «професійна компетентність».

Аналізуючи питання співвідношення понять професійна компетентність і професійна мобільність, В. Дюніна [286] виділяє декілька позицій авторів щодо цього питання. Відповідно до однієї точки зору, професійна мобільність включається у професійну компетентність як одна з її складових (І. Зимня, Е. Зеєр, А. Майр та ін.). Відповідно до іншої, – професійна компетентність і професійна мобільність є двома відносно самостійними, але взаємообумовленими характеристиками спеціаліста (Б. Ігошев, Л. Амірова та ін.).

Ми зустрічали й такі позиції науковців: І. Шпакіна [988] – професійна мобільність як критерій професійної компетентності, С. Новолодська [642] додає до цього ще й ознаку кваліфікації фахівця, Ю. Калиновський [381] вбачає у професійній мобільності головний компонент професійної компетентності, К. Боярко [101] – складає знанняву основу професійно-особистісної компетентності, О. Кердяшева [406] – здатність проявляти свою професійну компетентність. На нашу думку, не можна погодитися з позицією останньої авторки, оскільки виявляючи професійну мобільність, далеко не завжди фахівець набуває компетентності у новій сфері діяльності.

Ми погоджуємося з тим, що сучасний компетентний фахівець має бути мобільним, разом з тим, не заперечуємо і те, що ці характеристики спеціаліста є взаємообумовленими і взаємопов'язаними. На нашу думку, всі означені позиції свідчать про важливу роль професійної мобільності для професійного становлення фахівця. Недаремно Н. Вербицька [134] робить досить категоричний висновок про те, що вона є умовою виживання спеціаліста у багатьох критичних ситуаціях, коли потрібно реагувати на дещо непередбачене, зберігаючи при цьому, по-можливості, оптимальну форму життєдіяльності, проте не всі висловлені позиції є беззаперечними.

Натомість ми поділяємо точку зору В. Дюніної [286]. Дослідниця вказує на важливу особливість професійної компетентності, що полягає у тому, що вона передбачає мотиваційну, ціннісну й особистісно-психологічну спрямованість людини як спеціаліста на певну професійну діяльність. Інакше кажучи, професійно компетентна людина є компетентною у конкретній, нехай і достатньо широкій, сфері професійної діяльності. Друге питання, що у випадку переходу до іншої професійної сфери такий спеціаліст, як правило, швидко може стати професійно компетентним і в новій професійній галузі, оскільки він вже володіє механізмами внутрішньої організації, які є необхідними для цього. Водночас, характерна для професійної компетентності направленість на конкретну професійну діяльність, у певному смислі, суперечить сутності професійної мобільності, яка напроти,

передбачає готовність спеціаліста до зміни сфери професійної діяльності. Вочевидь, що ця готовність також має спиратися на фундамент певних особистісно-професійних якостей і властивостей. Далеко не кожна людина може бути в сучасному суспільстві професійно мобільною, залишаючись при цьому професіоналом, якого цінують оточуючі, а також цілісною самозадоволеною особистістю, яка не піддається різного роду «корозіям» і саморуїнуванню. Всім відомо, що для багатьох людей необхідність змінювати місце роботи, а тим більше професію, стає важким психологічним випробуванням.

Позицію взаємообумовленості професійної компетентності і професійної мобільності розподіляють Ф. Рассказов та Р. Балягова [755]. Акцентуючи увагу на тому, що професійна мобільність викликана прагненням до набуття більш якісних освітніх і професійних компетенцій. Вона становить підґрунтя широкопрофільної і професійної підготовки фахівця, володіння ним набором «ключових компетенцій», що формує загальнокультурне ядро справжнього професіонала, вказує Л. Абдуліна [867]. Не суперечить цій позиції і погляд на професійну мобільність Л. Горюнової [226].

Узагальнюючи розглянуте, можна зробити такі висновки.

1. Сучасне розуміння поняття «мобільність» не обмежується лише переміщеннями в структурі зайнятості. У зв'язку з тим, що проблема мобільності має, на сьогодні, міждисциплінарний характер, науковці відтворюють у визначенні особливості погляду на неї в залежності від наукової галузі, до якої вони належать. Проте саме це поняття можна вважати загальним для змістовного наповнення таких понять як «соціальна мобільність», «трудова мобільність», а також концепту «професійна мобільність».

2. На початковому етапі вживання поняття «соціальна мобільність» мало визначати переміщення в соціальній структурі суспільства. З часом

його значення дещо розширилося, проте акцент здійснюється саме на зміні статусних характеристик, що й надає характерних ознак цьому поняттю.

3. Поняття «трудова мобільність», яке, зокрема, в деяких дослідженнях, розглядається як форма соціальної мобільності, частіше використовується в економічних науках, хоча на сьогодні – це перетин соціологічних і економічних наук. Першою чергою, в ньому підкреслюються переміщення, що обумовлені виробничою діяльністю. Як складова виробничої діяльності розглядається також і професійна мобільність.

4. Концепт «професійна мобільність» є інтегральним, для нього, в залежності від позиції автора, суттєвими стають чи соціальні, чи трудові аспекти. Автори закладають в основу визначення переміщення чи у межах однієї професії, чи кардинальну зміну сфери діяльності.

В сучасній науковій літературі зустрічаються визначення «професійної мобільності», що враховують виробничу специфіку певної галузі суспільного виробництва. В них містяться вже конкретно визначені авторами якості особистості, що мають бути сформованими у процесі професійної підготовки фахівців. Зауважимо, що такі визначення можна вважати як тлумачення професійної мобільності у вузькому значенні.

Наприклад, за А. Ващенко [127] – професійна мобільність офіцерів Збройних сил України – це інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний, так і у воєнний час, а також надають змоги планувати свою кар'єру та професійний ріст.

Тоді як В. Солоненко [838] вбачає у професійній мобільності майбутнього економіста-менеджера цілісну, інтегративну характеристику суб'єкта діяльності у фінансово-економічній і управлінській сферах, яка проявляється у сформованості ключових і професійних компетенцій,

готовності до успішного виконання різноманітних видів професійної діяльності і функціонуванню в різних професійних співтовариствах, а також сприяє саморозвитку і самореалізації особистості у професії і житті.

В. Дюніна [286] розуміє під професійною мобільністю спеціаліста в галузі інформаційних і комунікаційних технологій – готовність до швидкої зміни завдань, що виконуються в межах своєї спеціальності на основі здобутих знань і умінь використання різних інформаційних і комунікаційних технологій, здатність до швидкого і якісного засвоєння нових для суб'єкта діяльності інформаційних і комунікаційних технологій і втілення їх у його професійну діяльність.

Є. Рапацевич [835] вбачає професійну мобільність викладача ВНЗ у здатності успішно проводити різні види занять (лекції, семінари, практичні заняття і т. ін.) чи вести викладання суміжних дисциплін.

Найбільш широко у дослідженнях представлено перелік особистісних якостей, що забезпечують професійну мобільність педагога.

Ю. Клименко [414] «професійна мобільність майбутнього вчителя» як здатність педагога до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку, що досягається за рахунок змін, пов'язаних зі здобуттям досвіду навчання або викладання в іншому європейському вищому навчальному закладі;

Г. Меденкова [575] визначає професійну мобільність викладача коледжу як ступінь готовності до постійних чи тимчасових змін у професійних функціях, що залежать від соціально-економічної і соціокультурної ситуації і не вимагають зміни робочого місця.

Необхідно також додати, що соціально-професійна мобільність розглядається як форма професійної мобільності [780], яка пояснює наявність відповідних досліджень у педагогіці.

Л. Горюнова [226] у професійній мобільності виокремлює 1) якості особистості, що забезпечують механізм розвитку людини через сформованість ключових, загально професійних компетенцій; 2) діяльність

людини, що детермінує середовище подіями, результатом яких виступає самореалізація людини у професії і житті; 3) процес перетворення людиною самої себе і оточуючого її професійного і життєвого середовища.

Вагома частка тлумачень поняття «професійна мобільність» пов'язана з виділенням комплексу професійно-важливих якостей особистості. Пов'язуючи сутність поняття саме з ними, І. Якіманська [1011] указує, що вони, перш за все корелюють з індивідуально-психологічними якостями особистості.

Узагальнюючи думки таких науковців як П. Атутов [40], К. Боярко [101], Ю. Дворецька [261], А. Демін [266], Е. Добришина [271], В. Дюніна [286], Б. Ігошев [347], Є. Іванченко [366], Ю. Калиновський [381], О. Капіна [388], Е. Клімов [416], А. Ковалева [424], І. Ларіонова [508], О. Любімова [544], О. Малигіна [560], С. Маркова [564], Л. Меркулова [580], Т. Мяснікова [608], О. Нікітіна [624], С. Нужнова [645], М. Пазюкова [676], І. Савченко [778], М. Санько [780], Л. Сушенцева [874], ми згрупували якості та властивості які забезпечують здатність особистості до виявлення професійної мобільності та представили їх у таблиці 1.15.

Таблиця 1.15.

Якості, властивості особистості, що уможливллюють прояви професійної мобільності

Професійна компетентність	здатність гнучко орієнтуватися у професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти, добра базова підготовка, професійна майстерність,
Когнітивна сфера	енциклопедичні знання, професійні знання, здатність самостійно набувати знання, розвинені когнітивні здібності, ерудиція, освіченість, креативність
Інтелект	швидкість, темп, ефективність, інтенсивність, оперативність, стилю мислення і діяльності, аналітичність мислення, прагнення до глибинного знання основ явищ, процесів, здатність швидко реагувати на зміни в соціумі, прийняття нестандартних рішень, оперативність, гнучкість, критичність мислення, креативність мислення, високі пізнавальні інтереси, конструктивно і продуктивно мислити, вміння відкинути сформовані стереотипи і поглянути на життєву чи професійну ситуацію по-новому, уміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток, перетворення особистості самої себе й навколишнього середовища

Потреби	сформованість внутрішньої потреби в змінах
Соціальна зрілість	самостійність, відповідальність у прийнятті рішень, соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістової спрямованості, відкритість; здатність взаємодіяти в різних суспільних заходах, проектах різної змістовної направленості; інтерес до різних сфер соціальної і професійної діяльності, активна життєва позиція
Вольова сфера	ініціативність, соціальна, професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, настирливість, самовладання, самостійність прийняття рішень у виробничих ситуаціях; рішучість у визначенні базових запитань життя і професійної сфери діяльності, впевненість у собі, ініціативність
Емоційна сфера	стійкість до фрустрацій внутрішнього і зовнішнього середовища
Самосвідомість	внутрішнє самовдосконалення, творче відношення до власного розвитку, здатність до рефлексії, саморегуляція, самовизначення, самоконтроль, самоактуалізація, адекватна самооцінка, готовність до самопізнання, творчого самовдосконалення
Адаптаційні можливості	здатність адаптуватися до змін у тих чи інших сферах трудової діяльності, швидко й ефективно адаптуватися до нових умов; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різним видам діяльності. узгодженість окремих ланок професійного розвитку, уміння пристосовуватися до нових умов праці, обумовлене бажання зайняти належне місце в людському соціумі.
Відношення до роботи	творче відношення до професії, перенесення раніше відомого способу діяльності з типовими об'єктами на конкретні робочі ситуації, творче відношення до соціальної діяльності, підприємливість у суспільстві, на робочому місці.
Гуманістичне ставлення до себе та інших	внутрішня свобода, оптимістичне сприйняття дійсності, оптимістичне сприйняття зміни професії, відкритість світу, постановка реалістичних цілей, дійсних смислів праці, довіра до людей, толерантність, внутрішня свобода, розкріпаченість особистості
Мотивація	налаштованість на зміну трудової діяльності, установка на самоактуалізацію, мотивація досягнення мети, потреба у професійній кар'єрі, внутрішня потреба у професійному зростанні, внутрішня потреба у професійній мобільності, мотивація до самоосвіти, мотивація досягнень, спрямованість на опанування нового у професії, потреба в роботі, ціле покладання, мотивація до постійного професійного самовдосконалення; налаштованість на постійне самовдосконалення
Комунікативна компетентність	соціально-комунікативна адаптованість, прагнення до згоди, готовність до співробітництва, взаємодія з людьми, виконання трудових обов'язків спільно з іншими людьми

Отже, вищевикладене дає підстави для висновку про відсутність єдиного тлумачення феномену «професійна мобільність», оскільки він активно досліджується в різних галузях науки, зокрема в соціології, економіці, психології, педагогіці. З цього приводу ми погоджуємося з

висновком С. Нужної [645] щодо існування двох основних підходів у дослідженні означеного вище феномена, а саме – соціально-економічного і антропологічного. З позиції соціально-економічного підходу, увага акцентується на зовнішньому боці, тоді як антропологічний підхід дозволяє зосередитися на внутрішніх процесах і явищах. Виходячи з цього, професійна мобільність має розглядатися з точки зору можливості людини долати внутрішні психологічні бар'єри, що є перепорою на шляху до самореалізації.

Актуальність мобільності для сучасного етапу розвитку суспільства, увага науковців до різних його аспектів – трудової, соціальної, професійної, соціально-професійної є свідченням цьому. Тому цілком правомірним є те, що найближчим часом поява єдиного, загальноприйнятого визначення концепту «професійна мобільність» є мало ймовірним.

1.2. Специфіка формування професійної мобільності у майбутніх фахівців аграрної галузі

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в українському суспільстві, суттєво позначилися на розвитку аграрної сфери.

Розглядаючи своєрідність, специфіку розвитку аграрної галузі у контексті формування професійної мобільності фахівців, маємо прийняти до уваги, що кожна особистість завжди має свої життєві смисли та ідеали. Отже, представники різних галузей по-різному ставляться до одних і тих самих цінностей, по-різному вибудовують пріоритети, що, своєю чергою, впливає на особливості соціальних уявлень і соціальної поведінки особистості. В цих процесах велику роль відіграють соціально-економічні і соціально-культурні умови соціалізації особистості, засвоєння суспільних норм і цінностей, а також життєвий досвід, спосіб життя, соціальний статус, сфера професійної діяльності [719].

З метою виявлення особливостей формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, як складової їх професійної підготовки,

вважаємо за доцільне проаналізувати специфіку розвитку цієї галузі, а також її сучасний стан. Свою позицію пояснюємо тим, що історичні особливості розвитку сільського господарства опосередковано впливають на формування особистості сучасного фахівця, який реалізує себе в аграрній сфері.

Однією з найбільш суттєвих особливостей, що визначає розвиток аграрної сфери, є великий потенціал сільського господарства, виробництва сільськогосподарських продуктів харчування і непродовольчих товарів без знищення рідкісних природних ресурсів, відзначає Ж-Ж. Ерве [291]. При цьому вказується як на перспективність розвитку галузі, так і на особливу систему людина-природа, в якій працюють її виробники.

Проте це лише одна з таких особливостей. Взагалі їх значно більше. Тому, користуючись науковими доробками таких фахівців як І. Думенко [282], Л. Курбацька [494], ми узагальнили їх і представили на рис. 1.4.

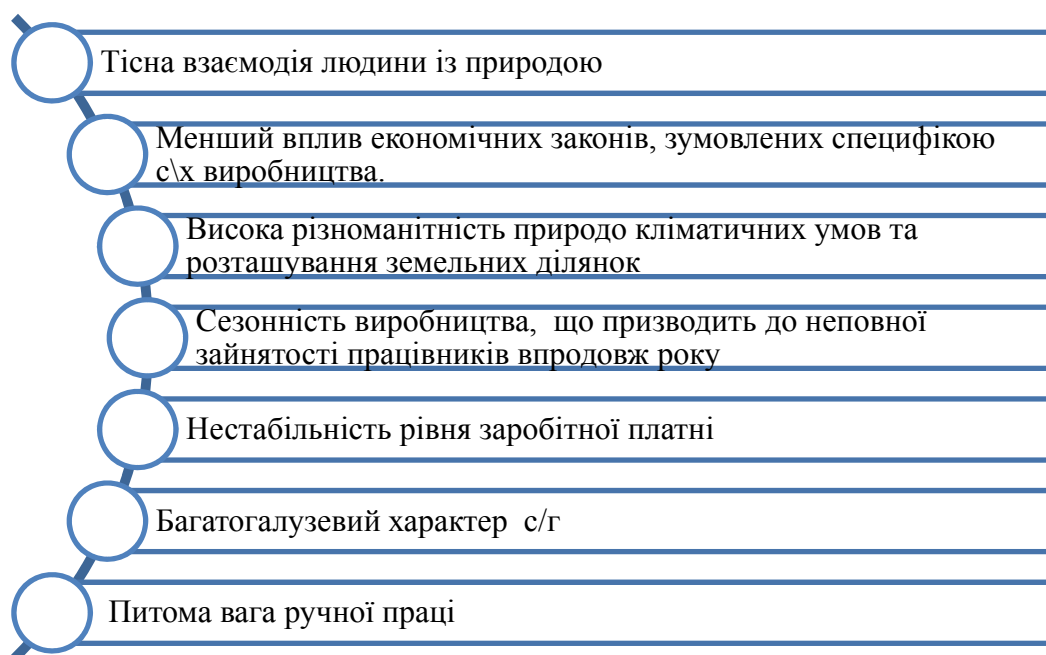


Рис. 1.4. Специфічні особливості функціонування аграрної галузі

Існуючі специфічні особливості розвитку аграрної галузі України, відображають, з одного боку, глобальну тенденцію її розвитку, з іншого – національні особливості які необхідно враховувати у професійній підготовці майбутніх фахівців, при формуванні професійної мобільності.

Оскільки ресурси сільськогосподарської праці в Україні є найбільшими порівняно з розвинутими країнами ЄС, США і Канадою, після підписання Асоціації з Євросоюзом, перед спеціалістами аграрної галузі відкриваються значні перспективи. До того ж, Україна має одні з найкращих в Європі чорноземи, що дозволяє їй бути основним постачальником сільськогосподарської продукції [643]. Проте, якщо у розвинутих країнах на 100 га сільськогосподарських угідь припадає 1,6-1,8 умовного середньорічного працівника, то в Україні – понад 10 чоловік. При цьому попит на робочу силу порівняно з базовим періодом, скоротився майже у 5 разів, отже, посилилася міграція безробітних у міста, зростає частка сільського населення, що вважається зайнятим у присадибному і підсобному господарствах. Надлишок робочої сили, яка пропонується на ринок, створює передумови її низької ціни [523, с.54-55].

Означене вище, створює значні труднощі працевлаштування сільської молоді, яка отримує освіту в аграрних університетах. У зв'язку з цим, виникають значні перепони на шляху професійної самореалізації, що зумовлює необхідність їх врахування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Немає підстав припустити, що ситуація, яку констатують дані Держкомстату України, за період 1991-2003 рр., принципово змінилася – загальна чисельність працівників сільського господарства України зменшилася майже вдвічі, при цьому об'єктивною тенденцією, як свідчать наведені дані, є абсолютне і відносне скорочення чисельності працюючих за наймом та збільшення чисельності самозайнятих і безкоштовно працюючих членів родини. До того ж, значного поширення набуло приховане та сезонне безробіття [207].

Специфіка розвитку аграрної сфери виробництва має бути врахована у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, що пов'язана з реструктуризацією сільськогосподарських підприємств на засадах приватної власності на землю і майно, як наслідок – радикальні зміни в системі

економічних відносин у сільському господарстві. В зв'язку з цим, проблема безробіття приймає нові форми, відкрите безробіття, безробіття на роботі, дедалі більшого розповсюдження набуває зайнятість неповний робочий день, тиждень тощо. За таких умов, на перший план виходять так звані «зовнішні мотиви зайнятості», що пов'язані з першочерговим задоволенням матеріальних потреб. Такий фактор, як ступінь комфортності праці, відступає на другий план, при цьому внутрішні мотиви зайнятості, зокрема можливість всебічної інтелектуальної самореалізації індивіда, задоволення від своєї праці зовсім не враховуються [83].

До особливостей функціонування аграрного сектору в перехідний період трансформації економіки в умовах інституціонального оновлення господарського механізму й структурної перебудови економіки відноситься і необхідність освоєння сільськогосподарськими підприємствами ринкової поведінки та тимчасового пристосування до недосконалого механізму господарювання перехідного періоду [82], що на нашу думку, обов'язково включає й особистісний аспект адаптації до таких умов.

У такий спосіб виникає проблема психологічної готовності майбутніх фахівців до виявлення професійної мобільності, яка передбачає як професійну, так і особистісну самореалізацію фахівця. Необхідною виявляється корекція життєсмислових орієнтирів особистості, розвиток її адаптаційного потенціалу.

Професійна підготовка фахівців галузі має відбуватися з урахуванням того, що аграрний сектор включає виробництво, зберігання, переробку та збут сільськогосподарської продукції, що передбачає різноманітність послуг, пов'язаних із запровадженням новітніх технологій, матеріально-технічним постачанням та інформаційно-консультативним супроводом [444].

В умовах реформування галузі створюються передумови для розвитку приватних господарств, підприємництва, що становить основу інноваційного розвитку сільськогосподарської галузі. Особливістю впровадження інноваційних технологій в аграрній сфері є велика різноманітність

виробників, починаючи від дрібного селянського сектору: домогосподарства, фермерські господарства (малий бізнес), сільськогосподарські підприємства різних організаційних форм (колективні, приватні, приватно-орендні, ТЗОВ, акціонерні товариства відкритого і закритого типів, сільськогосподарські виробничі кооперативи, державні підприємства) і до великих холдингових об'єднань [302].

Інновації в аграрній сфері створюють сприятливу ситуацію для формування продуктивної самозайнятості населення через створення можливостей самостійного заробітку, створення умов для прояву економічної активності. В умовах формування ринкового середовища, найбільш реальний власний добробут формує саме розвиток особистих господарств [427]. Проте забезпечити його без агроінновацій – неможливо, оскільки саме агроінновація розглядається як нововведення в галузі сільського господарства (сортів рослин, порід тварин, засобів захисту рослин або тварин, технологій вирощування) що супроводжується отриманням комерційного ефекту [302]. Ми узагальнили найсуттєвіші ознаки агроінновацій на підставі робіт таких науковців як Ю. Бухвостов [119], О. Кот [464], О. Попова [726]. По-перше, це її знанневий аспект – впровадження в аграрну сферу результатів науково-дослідницької роботи, застосування нових знань; по-друге, учасники, якими є людина, машина та компонент навколишнього середовища, існування яких у природному середовищі неможливе, або ж обмежене; по-третє, результат – позитивні якісні та кількісні зміни у характеристиці цих зв'язків чи підвищення ефективності, стійкості та системної якості відносин.

До специфічних особливостей розвитку аграрної сфери можна віднести і те, що на тлі реформування галузі рівень економічної активності та рівень зайнятості сільського населення України за останні десять років були вищі за такі показники по міських поселеннях і пояснюють це зростанням рівня зайнятості селян в особистих господарствах. Підкреслюється суперечливість такої ситуації, бо з одного боку вона дозволяє запобігти масовому безробіттю

на селі, а з іншого – затримує відновлення потенціалу сільського господарства. Попри кризовий стан розвитку галузі підкреслюються більші можливості надання праці в українських селах для осіб з вищою освітою. Водночас у результаті трансформаційних процесів у сільському господарстві роботодавці можуть залучити фахівців з вищою освітою навіть на роботи, що не потребують такої кваліфікації. До того ж скорочення чисельності найманих працівників у сільському господарстві відбувається внаслідок запровадження досягнень науково-технічного прогресу [398].

Як бачимо, виникають передумови для прояву низхідної соціально-професійної мобільності, а з іншого боку, – зростає конкуренція серед фахівців з високим рівнем кваліфікації, що зумовлює виявлення професійної мобільності, завдяки необхідності опанування агроінновацій. У свою чергу така ситуація передбачає значну активізацію інтелектуальної, емоційно-вольової сфери особистості, реалізації адаптаційного потенціалу.

Не можемо обійти увагою таку специфічну особливість розвитку аграрної сфери як безробіття. Водночас маємо врахувати, що інтенсифікація безробіття серед молоді становить проблему не тільки українського ринку праці. Так у доповіді МОП «Глобальні тенденції у 2010 році» наголошується, що воно відбувалося у всіх країнах світу, але найбільше зростання цього показника – з 11,9% до 13,1% за період 2007-2010 рр. було зафіксовано серед молоді. За даними Державної служби статистики України, рівень безробіття серед молоді 15-24 років у 2010 році становив 17,4% економічно активного населення відповідної групи, що на 4,7% більше середньо освітнього рівня. Його негативними наслідками стає – «відтік мізків», проблеми у створенні сім'ї, розлучення, занепад моральних норм, підвищення рівня злочинності, суїцид, зневіра, посилення соціальної напруги тощо. Саме тому головним пріоритетом 2011 року МОП оголосила зайнятість молоді. Відзначаються також особливості рівня зайнятості жінок у 2010 році. Він є нижчим від аналогічних показників для чоловіків, при цьому гендерний розрив між ними з роками зростає. До того ж найменш привабливою для молоді й досі

залишається сільське господарство, мисливство, та пов'язані з ним послуги, рибальство, рибництво, наукова діяльність та освіта. Розглядаючи особливості зайнятості у неформальному секторі, підкреслюється перевищення зайнятості чоловіків щодо показника зайнятості жінок. Поширення зайнятості у неформальному секторі є типовою реакцією на несприятливі чинники розвитку аграрного сектору економіки [370].

Складна ситуація на ринку праці посилюється ще й тим, що рівень економічної активності молоді перевищує рівень зайнятості, що свідчить про її надлишки [459]. У такій ситуації шанси на працевлаштування за спеціальністю отримують тільки конкурентоспроможні, вольові, а також ті, хто дійсно прив'язаний до сільськогосподарської праці і вважає її справою виявляється у вимогах роботодавців, які крім наявності базових компетенцій, вимагають уміння працювати в колективі, брати на себе відповідальність, займати активну соціальну позицію, володіти іноземною мовою. З кожним роком ця вимога посилюється через викладення англійською мовою більшості інформаційних ресурсів.

Водночас значна частина сільської молоді вимушена мігрувати до міста та опиняється під впливом нових соціальних норм і цінностей, що може спричинити відчуття особистісної неспроможності, загострення психічних комплексів, переживання кризи ідентичності. До того ж, в своїх уявленнях сільська молодь постає як більш гомогенна, згуртована, унітарна, контактна, консервативна [245]. До міграції молодь штовхають соціально-економічні негаразди, що притаманні розвитку галузі, а саме: низький рівень оплати праці та безперспективність поліпшення соціально-економічних умов життя [451].

У вищевикладеному актуалізовано низку специфічних особливостей розвитку аграрної сфери. Визначимо такі з них як:

- інтенсифікація безробіття серед молоді;
- більш низький рівень зайнятості жінок порівняно з чоловіками;
- непривабливість для молоді самореалізації в аграрній галузі;

- низка причин суто психологічного характеру;
- структурна невідповідність професійної підготовки молоді вимогам ринку праці.

Розглядаючи специфіку розвитку аграрної сфери, не можна ігнорувати й загальні тенденції розвитку економіки, ринку праці, що накладають відбиток на професійній освіті. Так, А.Новіков [636] висвітлює їх сукупність, проте ми виділили тільки ті, що мають безпосереднє відношення до теми дослідження.

1) переваги у перспективі розвитку сфери малого бізнесу і малих підприємств, з одного боку, а з іншого – відтік робочої сили сільського господарства у будівництво, інфраструктуру (транспорт і зв'язок), сферу обслуговування, соціальну сферу і т. ін. Ці тенденції, вказує науковець, витікають з аналізу світової практики країн, що переходять від кризового до стійкого розвитку;

2) відповідні зміни в професійній підготовці спеціалістів у ринкових умовах, що пов'язано з необхідністю досконало володіти кількома професіями: власник малого підприємства має бути керівником, бухгалтером, постачальником, експедитором, який вміє водити автомобіль і володіти декількома робітничими професіями – як технологічними, так і ремонтно-допоміжними;

3) за нових суспільно-соціальних умов система вищої професійної освіти має врахувати необхідність у будь-якій трудовій діяльності так званих «базових кваліфікацій», що зумовлюють роботу на комп'ютерах, користування базами і банками даних, знання і розуміння екології, економіки і бізнесу, фінансові знання, комерційна дотепність, уміння трансферу технологій («перенесення з однієї галузі до іншої»), навички маркетингу і збуту, правові знання, знання патентно-ліцензійної справи, уміння захищати інтелектуальну власність, знання нормативних умов функціонування підприємств різних форм власності, уміння презентації технологій і продукції, знання іноземних мов.

Як бачимо, виникає необхідність вже в роки навчання готувати майбутніх фахівців до можливої професійної мобільності, яка в сучасних умовах розвитку ринку праці стає природним явищем. До того ж, вкрай необхідним стає здатність особистості до постійного самонавчання, опанування нових знань в різних галузях діяльності, основи яких, в тому числі, надаються під час навчання в аграрному університеті, проте оцінюються студентами, досить часто, як «необов'язкові».

До числа специфічних особливостей аграрної галузі, які необхідно враховувати вирішуючи проблему формування професійної мобільності, належить і складність пошуку сільською молоддю свого місця в світі, яку підкреслюють науковці [960]. Вона полягає в тому, що, по перше, молода особа не має такого життєвого досвіду, який би вможлилював реальне оцінювання своїх можливостей і домагань, а по-друге, у процесі становлення необхідних для її самовизначення соціально значимих характеристик на неї впливають чинники, котрі часто діють у протилежних напрямках.

Вищезазначене дає підстави для окреслення системи ціннісних орієнтацій сільської молоді, зокрема:

- соціально-професійні орієнтації формуються виключно через систему ціннісних орієнтацій;
- ціннісні орієнтації сільської молоді особливо її молодших вікових верств, мають загальний характер внаслідок обмеженості власного професійного й соціального досвіду, розмитості стартових уявлень про мету та сенс життя;
- діалектична суперечність між особистісними ідеалами та реальним соціальним досвідом, який реалізується через особливості сільського способу життя;
- тенденція до трансформації під впливом соціальних переміщень різних її верств;
- конфліктність між наявною системою ціннісних орієнтацій та умовами їх реалізації на практиці.

Отже, ми бачимо низку проблем, розв'язанню яких повинна сприяти гуманітарна підготовка, здійснювана у ВНЗ. Перш за все, це дисципліни філософського, соціологічного, психологічного спрямування, в які має бути інтегроване завдання формування професійної мобільності, а саме аксіологічний її аспект.

Важливою особливістю сучасного економічного розвитку України загалом та аграрної сфери зокрема, є відновлення інституту приватної власності, який лежить в основі суспільних відносин. Трансформація відносин власності стала необхідною передумовою реформування колективних сільськогосподарських підприємств в агроформування ринкового типу: господарські товариства, приватні сільськогосподарські підприємства, сільськогосподарські виробничі кооперативи, селянські (фермерські) господарства тощо. В усіх формах господарювання ринкового типу чітко розмежовують власність і користування майном та землею, членство, трудові відносини і управління. Це надає суб'єкту господарювання гнучкості [762].

Науковці [507], покладають надії на успішне вирішення завдання ефективного функціонування і подальшого розвитку сільськогосподарського виробництва із формуванням справжнього господаря на українській землі, що пов'язується, зокрема, з сільською молоддю, її трудовою активністю і зацікавленістю в результатах своєї праці. А це неможливо без духовного і патріотичного виховання, а також без уміння масштабно мислити, систематично поглиблювати свої знання, змінювати спеціальність у відповідності до динамічних потреб ринку праці

Саме приватна власність є каталізатором різноманітних форм господарювання і підприємництва, наполягає І. Руденко [771], без власності, як зазначає дослідник, людина не може бути самостійною, а з часом перетворюється з активного суб'єкта економічних відносин на їх пасивний об'єкт.

З огляду на ці факти, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери має здійснюватися підготовка до нових виробничих відносин, що зумовлюють особливості організації виховної роботи у ВНЗ, а також особливості організації навчального процесу, а саме:

1) підготовка до професійної діяльності в умовах реформування аграрної галузі, що передбачає знання щодо власності і користування майном та землею, членство, трудові відносини і управління;

2) формування психології справжнього господаря – підготовка до трудової активності та зацікавленості в результатах своєї праці;

3) духовне і патріотичне виховання;

4) здатність систематично поглиблювати свої знання та змінювати спеціальність відповідно до вимог ринку праці.

Необхідність формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери потребує врахування соціального становища сільської молоді.

Молодь є окремою соціально-демографічною групою, яка вирізняється сукупністю вікових характеристик, особливістю соціального становища та соціально-психологічними якостями, котрі визначаються суспільним ладом, культурою, закономірностями соціалізації, вихованням в умовах певного соціуму, зазначають О. Грішнова і Т. Костенко [240]. Саме з активною участю молоді пов'язується розвиток ринкової інноваційної економіки. Це обумовлено, по-перше, тим, що молодь краще адаптується до нових швидкозмінних умов порівняно з іншими категоріями населення, а по друге, активно заповнює ринкові ніші та гнучко реагує на інновації. З цього слідує, що шансів на виявлення мобільності у молоді значно більше, ніж у представників старшого покоління.

Зазначимо, у віці 17-21 відбувається професійне самовизначення людини; це – період перших випробувань власних сил і здібностей, коли вона розкриває свій потенціал на певному шляху життєдіяльності. Він є найбільш сприятливим для набуття професійного і соціального досвіду. Саме цьому періоду притаманні категоричність в оцінках, максималізм у вимогах до

життя, коло потреб розширюється, відбувається руйнація декоративних моделей щастя, пізнається відносність цього поняття. Вже у віці 21-35 років людина досягає певного піку своїх можливостей [123, 649, 743].

Означені обставини роблять проблему усвідомлення особливостей соціально-економічного розвитку аграрної сфери надзвичайно актуальною. Адекватне сприймання ситуації, що складається і, відповідно, побудова життєвих планів молоді є передумовою життєвого визначення. У цьому сенсі саме виявлення професійної мобільності дає можливість молодій людині не тільки визначитися професійно, але й самореалізуватися в професійному плані, а важливим аспектом самореалізації постає відповідна мотивація.

Слід наголосити, що сучасна молодь має достатньо низький рівень мотивації працювати в аграрній галузі. Передусім, у сільському господарстві заробітна плата вже давно втратила роль основного стимулюючого фактору [236]. Сільська молодь опинилася в ситуації, коли реструктуризація сільськогосподарських підприємств не змінила ставлення до праці та майна – прагнення передати землю в оренду чи продати її за прийнятною ціною є типовою для селянства. Все це призводить до того, що незадовільний стан матеріального стимулювання, умов праці і проживання на селі спричиняє небажання найбільш перспективної частини кадрового потенціалу працювати в аграрному секторі, підкреслюють науковці.

Значній частині працездатного населення України, особливо молоді, складно побороти психологічний бар'єр переходу з позиції найманого державного працівника до умов, коли самому слід шукати на ринку праці високооплачувану роботу [39]. На рис 1.6. представлено переваги й труднощі, які виникають на шляху до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, пов'язаних з віковою та соціальною специфікою сільської молоді.

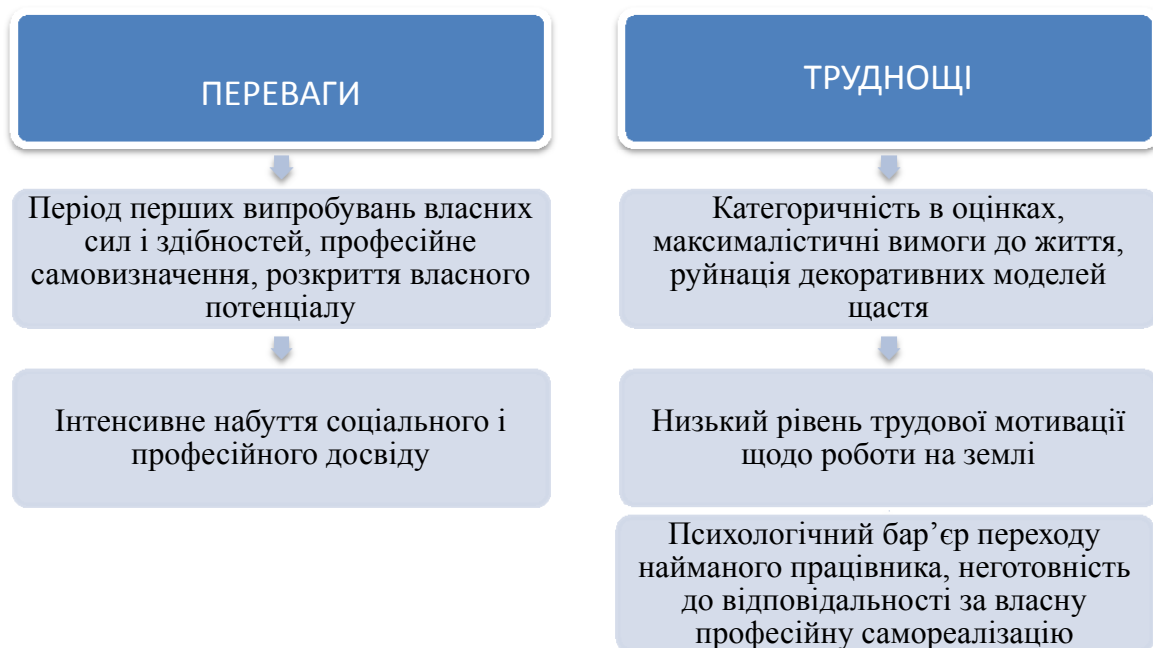


Рис. 1.5. Переваги і труднощі у процесі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери

Характеризуючи сучасний стан розвитку економіки, науковці відзначають її знансєвомісткий характер. Розглядаючи основи її розвитку С. Вовканич [162] виділяє рушійні сили інтелектуально-інноваційного розвитку, які завжди є суб'єктивними, адже діють через систему мотивації, потреб, інтересів та творчу активність конкретної людини, стимули до підвищення її готовності до інноваційної діяльності та перманентного творчого пошуку нових знань, набуття досвіду, навичок, а також піднесення з цією метою духовно-інформаційної мобільності, рівня інтелектокористування та інших професійно-якісних характеристик, що дедалі більше стають викликами на шляху сучасних суб'єктів новаторської праці. До складу рушійних сил, автори відносять також ментальність і культуру суб'єктів творчості, як одного з чинників, що «опосередковано» впливає на духовно-інтелектуальний потенціал в плані створення як власних, так і оперативно-запозичених лідерських новацій – економічних, науково-технічних, технологічних, суспільних, політичних тощо.

Загальні закономірності ринкових трансформацій задають напрямок перетворень аграрного сектора, вони проявляються у специфічних формах в різних країнах із власними особливостями, в силу різниці у стартових умовах реформування, політичних, економічних і соціальних факторів, культурних і психологічних особливостей. Саме на останні ми б хотіли особливо звернути увагу. Успіх реформування не останньою чергою визначається ступенем визнання необхідності та змісту реформ сільським населенням. В країнах СНД, населення яких майже не мало історичного досвіду життя в умовах ринкової економіки, перетворення відбуваються повільніше. Зміна менталітету, цінностей, норм поведінки селян може відбутися протягом життя декількох поколінь [671].

Необхідність урахування особливості менталітету, як визначального чинника, що регулює поведінку особистості, є фактором мотивації у процесі професійної підготовки, вказує С. Беляєв [68].

Тотожну думку знаходимо й у М. Юрія [1007, с.582], який вважає, що водночас, загальний характер світосприйняття, стиль життя, мова культури, ментальність, властива певній людській спільноті, не залежить від соціальних груп чи індивідів. Вони начебто «задані» їм. Таким чином, культура утворює деяку невидиму сферу, за межі якої люди не можуть вийти.

Нашу увагу привернула точка зору І. Руденко [772] щодо ігнорування практиками і економістами ментальності українця як одного з чинників, що часто гальмують або сприяють економічному поступу України, у той час як успішні зарубіжні компанії, навпаки, приділяють багато уваги вивченню та врахуванню національних особливостей культур, в тому числі й ментальності.

Увага до проблеми ментальності, необхідність її врахування в процесі формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери підкреслюється положенням, яке висуває у своєму дисертаційному дослідженні О. Кердяшева [406], яка поряд із психічною і мотиваційною готовністю до набуття даної якості, обумовлює її ще й ментально.

Необхідність врахування особливостей ментальності при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери визначається ще й тим, що саме село, є найповнішим виразником особливостей українського менталітету та духу українства [164].

Таким чином, є підстави наголосити, що розв'язання численних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців, формування професійної мобільності неможливо без урахування особливостей історичного досвіду, ментальності, що були набуті українським суспільством протягом багатовікового досвіду. Це зумовило нашу увагу до розгляду означеної вище проблеми.

Певну складність аналізу проблеми ментальності складає відсутність наукових праць з відповідної проблематики у минулі часи, що було пов'язано з офіційним визнанням неактуальності або невідповідності офіційній ідеології [66]. Підкреслимо, що поняття «ментальність» походить від латинського слова *mens* (розум, мислення, думка, душевний склад) та прикметника *mentalis* (духовний, розумовий), термін використовувався у середньовічній схоластиці в XIV ст. Через триста років в Англії з'являється іменник *mentali* як філософський термін. До початку XX ст. цей термін вважався неологізмом.

Французьке слово «*mentalite*» не може адекватно перекладатися на інші мови, це «умонастрій», і «розумова настанова», і «колективне уявлення», і «склад мислення» [1007].

Термін «ментальність» в європейських мовах традиційно охоплює коло значень, що пов'язано зі спрямуванням думок, умонастроїв, керованістю розуму, власне розумом, розумовими здібностями, інтелектом, складом думок, а також загальним характером інтелекту, мірою інтелектуальної сили, характерним складом розуму [1029, 1023].

Здійснення аналізу визначень ментальності показало, що їх класифікація включає описові та аналітичні визначення [887]. При аналітичному підході можна говорити про психологічний, історико-

генетичний і структурний напрямки дослідження ментальності. Структуралізм вводить у дослідження ментальності семіотичний підхід і лінгвістичні моделі. Постмодерністські концепції розуміють ментальність не тільки як сукупність бінарних опозицій, мовну чи текстуальну реальність, а як зону функціонування різних конструкцій, що продовжує, наприклад, юнгіанське розуміння свідомого рівня ментальності як орієнтування у просторі і лаканівське бачення механізму несвідомого як механізму мови.

Питання української ментальності як окреме явище світової культури у філософському й історико-культурному контексті розглядали В. Антонович, Г. Ващенко, М. Грушевський, Д. Донцов, М. Драгоманов, О. Єфименко, М. Костомаров, О. Кульчицький, В. Липинський, І. Нечуй-Левицький, І. Огієнко, Ю. Шерех, М. Шлемкевич, Б. Цимбаліста та ін.

Як окрему теоретичну культурологічну і філософську проблему її розглядали такі науковці, як А. Бичко, І. Бичко, В. Горський, В. Кизима, С. Кримський, В. Лісовий, В. Малахов, В. Храмова, В. Чмир, та ін.

На синонімічне використання термінів «менталітет» і «ментальність», на їх універсальний характер звертає увагу А. Маленко [558, с.112].

Слід зазначити, що в науковій літературі існує певна невизначеність щодо використання терміну «національна ментальність». Як синоніми до неї, досить часто використовуються поняття – «національний характер», «національна вдача», «національна свідомість», «душа народу» та ін. Про наближеність змістовного наповнення понять «ментальність» і «національний характер» свідчить хоча б наведене визначення, яке пропонує М. Єнікеєв [649, с.263] – особливості національного характеру – це особливості національної самосвідомості, історична пам'ять народу, відображення у свідомості людей найважливіших соціально-національних процесів, і на цій основі, усвідомлення своєї відмінності від інших народів. Глибокий відбиток у пам'яті народу залишають також історичні колізії минулого, і важливі національно-культурні досягнення. Фахівці, які займаються проблемою ментальності, ведуть наукову дискусію щодо такої

доцільності. Проте ми у нашому дослідженні, розуміючи підстави науковців щодо відмінності понять, будемо умовно їх використовувати як такі, що мають в цілому однакове значення.

В. Ларцев [511] підкреслює міждисциплінарний характер досліджень ментальності. Нашу увагу привертає соціологічний підхід, за допомогою якого можна пояснити соціальну поведінку особистості.

У контексті нашого дослідження, прийнятною є думка, що прояв інтересу до ментальності вказує на бажання сучасних суспільних наук вивести на поверхню свідомість почуттів і уявлень, які сховані у глибинах колективної пам'яті [363, с.29].

Нагадаємо, що проблема впливу на індивідуальну і групову поведінку неусвідомлюваного пов'язана з науковими надбаннями швейцарського психолога і психіатра К. Юнга, автора аналітичної теорії особистості. К. Юнг стверджував, що душа (в теорії К. Юнга термін, аналогічний особистості) складається з трьох окремих, але взаємопов'язаних структур: его, особистого несвідомого і колективного несвідомого. У даному випадку нас цікавить саме колективне несвідоме, яке, на думку вченого, являє собою сховище латентних слідів пам'яті людства, у тому числі, людиноподібних предків. К. Юнг висловив гіпотезу про те, що колективне несвідоме складається з потужних первинних психічних образів, так званих архетипів. Архетипи являють собою первинні ідеї чи згадування, які роблять людей бути схильними сприймати, переживати і реагувати на події певним чином [943, с.199-200].

К. Юнг описував колективне несвідоме як структуру, що знаходиться у головному мозку людини і передається по спадковості, що не потребує розвитку в особистісному досвіді [880, с.112].

Саме за таким підходом розглядає поняття Л. Карп'юк [397], зауважуючи, що завдяки найбільшому узагальненню поняття менталітету можливо досягнути чіткості у розумінні його суті й механізмів. Якщо менталітет вважати феноменом колективної психіки, то можна ототожнити

його функціональну сутність з архетипами, колективним несвідомим, а також глибинними структурами етнічного у психіці індивіда, такий погляд на менталітет з'являється у посттрадиційну епоху [396].

Разом з тим підкреслюється [1007], що чітке окреслення архетипів неможливе, оскільки вони не стільки поняття, скільки символики і, тим самим, багатозначні уявлення. Значною мірою, це інстинктивні готовності до дій та протидій, типові для людини у типових життєвих ситуаціях. Вони визначаються життєвими явищами, що завжди повторюються (народження, смерть, боротьба, наснага до творчості, поштовх до нищення тощо). Очевидно самі культурні архетипи, зокрема архетипи колективного несвідомого, значною мірою впливають на формування ментальних структур.

Відповідно до ідей українського етнопсихолога О. Донченко [273, с.31], який є автором концепції соціетальної психіки, що становить своєрідний архетип, який увібрав у себе закодовану інформацію про різноманітні аспекти життя соціуму. В межах концепції змінюється уявлення про призначення психіки, яка розглядається як система, що має здатність генетично зберігати і передавати з покоління в покоління інформацію без залучення відображаючих властивостей опредмеченої матерії (наприклад, мозку людини). Такі властивості психіки на рівні соціуму забезпечують його інтеграцію, наділяють своєрідними культурними, соціопсихічними властивостями, що значною мірою визначає підґрунтя індивідуальних і соціальних процесів та їх динаміку.

Характерними ознаками соціетальної психіки є наявність:

- 1) структурної організації, властивості, єдиного інформаційного і територіального поля існування;
- 2) інформації про стійкі типи мислення і поведінки людей у суспільстві, про закономірності відносин, що виникають у процесі взаємодії між людьми і групами, про різні способи сприйняття, переробки та передачі інформації, на основі якої формуються ті чи інші поведінкові установки тощо.

О. Донченко підкреслює спільність власного розуміння «соціетальної психіки» з феноменом «менталітету».

Розглянемо проблему особливостей українського менталітету в контексті проблеми формування професійної мобільності таких вчених як І. Ємельянова [296], Г. Лозко [528], Г. Півторак [705], В. Погрібна [715], М. Попов [722], І. Руденко [771], М. Степико [854], Д. Чернілевський [954], Л. Чернова [957], М. Шенкао [977], М. Юрій [1007]. Узагальнення вищезначених досліджень дали підстави для виокремлення характерних особливостей менталітету (ментальності), представлених нами на рис.1.6.

Привертає увагу «метод генетичного досліджу», запропонований для аналізу національного характеру О. Кульчицьким [489, с.89-90], особливість якого полягала у необхідності врахування низки формуючих чинників, а саме – расові, геопсихічні, історичні, соціопсихічні, культуроморфічні, доглибинно психологічні. Загалом, науковець вказує фактори формування національної ментальності, що підкреслюються й сучасними дослідниками цієї проблеми (І. Ємельянова І [296], І. Руденко [771]), а саме – культурно-історичний, природно-кліматичний, антропологічний, ландшафтно-географічний, економічний, духовно-культурний, геополітичний, соціологічний, політичний, релігійний та ін.

На формування ментальності впливають особливості господарської діяльності, ритм, темп та спосіб життя, психоенергетичні особливості етносу, пасіонарність, соціальна історія, специфіка інтерсуб'єктних комунікацій (разом з мовою), особливості духовного життя, оптимальний тип саморегуляції спільноти.

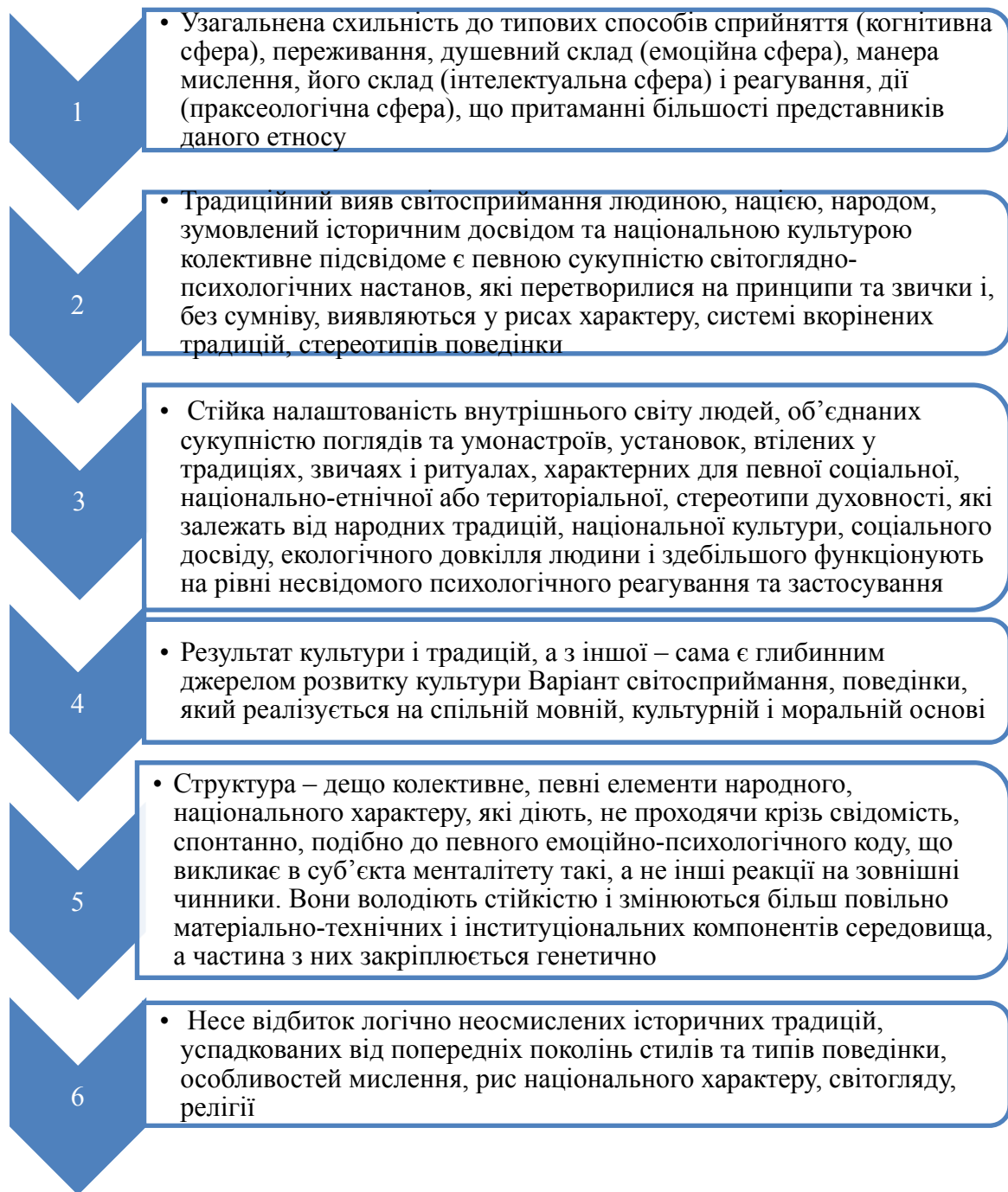


Рис. 1.6. Особливості менталітету (ментальності)

Наш науковий інтерес викликає висновок В. Ларцева [511], на думку якого, якщо у менталітеті вбачати певну стійку духовну сутність етносу, його специфічну відмінність від інших народів, основу культурного життя в усіх його проявах, то становлення особистості може відбуватися тільки з урахуванням того, через які канали і яким чином ця особистість сприймає та

відтворює основні риси національного менталітету. З іншого боку, формування нових особистісних рис в перспективі може спричинити трансформацію менталітету.

Аналізуючи проблему ментальності та її впливу на формування особистості, слід наголосити, що хоча за радянських часів проблема ментальності ґрунтовно не досліджувалася, це не означає відсутність її висвітлення у науковій літературі. Так певні аспекти проблеми висвітлювалися у контексті суспільної свідомості. Зокрема М. Юрій [1006, с.582] вказує, що ментальність це той рівень суспільної свідомості, на якому думка не відділена від емоцій, від латентних звичок і прийомів свідомості. Л. Карп'юк [396] наполягає на тому, що менталітет не є ідентичним суспільній свідомості, а характеризує лише специфіку цієї свідомості відносно суспільної свідомості інших груп людей, як правило, коли мова йде про такі великі групи як етнос, нація чи соціум.

Наш науковий інтерес викликає безпосередній зв'язок проблем ментальності та суспільної свідомості, оскільки саме через механізми впливу на неї у нас виникає можливість здійснити підхід до її корегування з метою формування професійної мобільності. Це й зумовлює нашу увагу до неї.

Дослідження теоретичних засад суспільної свідомості достатньо широко наведені у вітчизняній філософській літературі з позицій діалектико-матеріалістичного підходу. З 20-х років ХХ століття ця тема активно обговорюється в наукових колах у зв'язку з постановкою завдання формування суспільної свідомості нового типу. Здійснені у науковій літературі філософські розробки різних аспектів суспільної свідомості в межах діалектико-матеріалістичної методології не варто ігнорувати, оскільки вони, на нашу думку, дозволяють зрозуміти механізми трансформації суспільної свідомості сьогодення, появу її нових форм, шляхи та способи цілеспрямованого впливу на її формування, тощо.

Попри активне використання поняття суспільної свідомості у філософській літературі країн колишнього соціалістичного табору, зарубіжні

вчені, здебільшого, не використовують термін „суспільна свідомість”. Наприклад, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс, М. Хальбвакс, та ін. для визначення духовних явищ суспільства послуговуються такими виразами, як „знання”, „система ідей”, „пізнання”, „соціальні мотиви”, „цінності”, „продукти розумової діяльності”, „душа натовпу” тощо.

Погляди на суспільну свідомість авторів, роботи яких видано у 90-х роках ХХ ст. та на початку ХХІ ст., зокрема Л. Губернського В. Баруліна, М. Енікеева, В. Крисько, В. Чифранова, П. Штомпка та ін., увібрали в себе, в тому числі, і філософські надбання радянських вчених, проте значні зміни, що відбулися у соціально-історичному розвитку останніх десятиліть, відбилися на поглядах сучасних авторів щодо суспільної свідомості.

У взаємозв'язку проблеми суспільної свідомості і ментальності розглядає О. Бондаренко [97], підкреслюючи, що будь-які реформи в країні залежать від розуміння їх суті й підтримки тими, для кого вони проводяться. Зміни в економічній системі країни мають супроводжуватися змінами в світосприйнятті громадян. Проте експерти вказують на значну інертність суспільної свідомості українців, про свідому чи підсвідому індиферентність і консерватизм багатьох громадян, які так і не змогли позбавитися настанов радянських часів, а вивчення економічної ментальності повинно відповісти на запитання про причини подібної інертності.

Суспільна свідомість, як інструмент взаємодії соціального організму з середовищем, проявляється крізь сукупність звичок, традицій, поглядів, ідей, теорій і т. ін. в яких відображається суспільне буття певного конкретного суспільства на певному етапі його історичного розвитку [785]. На суспільну свідомість має вплив культура, що існує в певну епоху, тобто вона має історичний характер [990], вона є ідеальним аспектом культури [991]. Формуючись як результат матеріального та духовного життя індивідів, суспільна свідомість, на тих чи інших етапах свого розвитку, відповідає основним характеристикам суспільства, набуваючи в залежності від них конкретних форм [482]. Історична реальність, відображаючись у свідомості

людей, породжує суспільні настрої, ідеології, соціальні психології, національні характери тощо. Ті, своєю чергою, здійснюють вплив на реальність [1007, с.557].

Сказане вище, дає нам підстави розглядати проблеми ментальності і суспільної свідомості у взаємозв'язку і взаємообумовленості, а суспільну свідомість розглядати механізмом впливу на національний характер, ментальність етносу. Тобто ті ідеї, які на сьогодні характеризують суспільні настрої, відображаючись на індивідуальному рівні, стають надбанням національних рис. Відповідно особливості розвитку аграрної сфери у наш час мають враховуватися при вирішенні завдання професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі, зокрема при формуванні професійної мобільності.

Спроби «проаналізувати» українську душу мають давню історію. Вже у літописах Київської Русі, зазначає Н. Безсмертна [66], трапляється диференційована характеристика племен. Зокрема, «Велесова книга» та «Літопис Аскольда» яскраво висвітлюють світоглядні основи наших предків. Купці, мандрівники, географи та історики, почавши від «батька історії» Геродота і до нашого часу, описували характерні особливості народу та його духовності.

Аналізуючи особливості формування української особистості, В. Ларцев [511] зауважує, що звернення до ментальних факторів особистісного існування необхідне тому, що, по-перше, нерідко вважається, ніби специфіка ментальності нації може взагалі унеможливити будь-які реформи і позитивні трансформації. По-друге, врахування особливостей українського менталітету необхідне для того, щоб у процесі оцінки перспектив особистісної еволюції не втратити, не загубити визначальних рис. По-третє, треба з'ясувати, в чому полягає феномен «українського менталітету» з тією метою, щоб у разі необхідності прагматично використати або ж рішуче подолати гравітацію ментального тяжіння. По-четверте, відносно неупереджений (наскільки це можливо) і критичний розгляд

існуючих поглядів на український менталітет дозволить дистанціюватися від невиправданих крайнощів у тлумаченні менталітету і його впливу на життя суспільства. В контексті нашого дослідження, це дає підстави, враховуючи особливості національного менталітету, спрямувати роботу щодо формування професійної мобільності, свідомо спрямовуючи її на подолання негативних рис і використовуючи позитивні її особливості.

З метою виділення характерних особливостей ментальності українців, які мають безпосереднє відношення до проблеми формування професійної мобільності, ми узагальнили погляди вчених, таких як О. Бондаренко [97], Р. Додонов [272, 28-29], І. Ємельянова [296], А. Фурман [929], У. Харліус [934], М. Юрій [1007], та представили у таблиці 1.16. Їх врахування дозволяє оптимізувати процес формування професійної мобільності.

Таблиця 1.16.

Характерні особливості ментальності українців

Автор	Особливості ментальності українців
О. Бондаренко	Індивідуалізм проявляється як саме сільська (хуторянська) структура українського національного характеру, схильність до малих співтовариств, зберігає принцип індивідуалізму, автономії окремої людини.
Р. Додонов	Пантеїзм, як духовний зв'язок українців із середовищем їх мешкання; кордоцентризм, тобто примат емоційності над раціональністю, почуттів над розумом; соціальний фаталізм, віру в «автоматичність» історичного процесу, уникнення соціальної активності; амбівалентність внутрішнього світу, в якому поєднуються авантюрно-козацький (активний) психічний тип і тип «потаємного існування» (пасивний тип); егалітаризм.
І. Ємельянова	Індивідуалізм українців, проявляється двоїсто: а) в волелюбності та прагненні до свободи, внутрішньому благородстві, мужності, винятковому ставленні до малих соціальних груп (родина, мала громада), працелюбності, в прив'язаності до землі та рідної оселі, миролюбстві, які закріпилися в систему суспільних норм суспільства, а саме – свободі, соціальній справедливості, соціальній рівності, суспільній згоді, гуманізмі; б) схильності до непокори, соціальній відмежованості, неузгодженості дій, відсутності визначеності, чутливості, схильності до образ, стану очікування, безмежній свободі на грані анархізму, політичній мрійливості, слабкій вольові регуляції, а також статичності сімейних стосунків, потягу до освіти, здоровому оптимізмі
А. Фурман	Завзятість у праці, розвинуті господарські інстинкти, толерантність та відкритість до засвоєння чужого досвіду.
У. Харліус	Химерне поєднання у світогляді українців західної (активно-раціоналістичної, індивідуалістичної, матеріалістичної) та східної (пасивно-споглядальної, спрямованої на вищі істини) ментальності.

	Міцність збереження господарсько-культурних і побутових традицій, сила зв'язку поколінь і точність передачі досвіду предків своїм нащадкам.
М. Юрій	Практичне спрямування: перевірений поколіннями досвід орієнтує людей на те, що слід використовувати і розвивати, а чого уникати, як вижити й утвердитися в навколишньому світі.

Необхідно також зважити на існування різниці в ментальності не тільки різних націй, але й в середині однієї нації — це відмінність у світосприйнятті провідників і маси. Давня хліборобська культура в Україні має свої високоморальні риси: працьовитість, любов до землі, дбайливе ставлення до природних багатств тощо. Не слід забувати, що це лише селянська культура, її ніяк не можна ставити як загальнодержавну, формуючу культуру всієї нації [528].

Проте у контексті нашого дослідження, найбільший інтерес становитиме саме ця культура, як вагомий чинник професійної підготовки переважної більшості молоді, що навчається у навчальних закладах аграрного спрямування.

Науковці [260, 296] відзначають двоїстість менталітету українців – землеробський і козацький. Перший тип, давніший, а другий сформувався на ґрунті специфічного українського соціального утворення – козацтва. Архаїчна культура українців розвивалася в основному як землеробська, сутність якої проявляється, зокрема, і їхній космогонії. Другий тип ментальності – козацький – формувався на позиціях пріоритету чоловіка – сильної, мужньої людини, «лицаря»; на ідеї дороги, походу, мандрів – на відміну від прив'язаності до землі та рідної оселі; на пониженні статусу жінки – символу стабільності й землеробської праці. Зіткнення двох типів культури і двох типів ментальності породило між ними протиріччя, що виявляються через опозиції: «оселя – дорога», «мир – війна», «жінка – чоловік», «стабільність – мобільність», сформувавши такі найтипівіші риси національного характеру українців, як надзвичайно високе почуття трагічного та співпереживання людським стражданням

Нашу увагу привернула робота О. Стражного [861], в якій автор ділить ментальні риси українця на такі, що сприяють економічному розвитку (хазяйновитість, професійний універсалізм, вміння швидко приймати нестандартні рішення тощо) або гальмують його (слабка розвиненість цілеспрямованості й рішучості, обережність, інертність, повільність, нелюбов до ризику).

Певного оптимізму при формування професійної мобільності майбутніх фахівців, надає і думка Д. Чернілевського [954], відповідно якої при цілеспрямованому впливі на менталітет, можна розраховувати і на вплив у розвитку установок світобачення і поведінки, щодо кожної окремої людини, суспільства, на їх взаємодію, постійну духовну конвергенцію (зближення) і інтеграцію, і відповідно, в кінцевому результаті, на розвиток цивілізації в цілому. Науковець визначає це однією з проблем сфери освіти.

Тим більше, що науковці прямо вказують на психологічні перешкоди трансформації ментальних рис, зокрема індивідуалізму, в сучасній Україні, а саме: соціальну інертність; викривлене розуміння соціальної справедливості; реформованість уявлень про захист від економічних труднощів як про обов'язок держави, а не кожного особисто; сприйняття як цілком нормального явища, авторитарних методів правління; соціальна заздрість як наслідок тривалої зрівнялівки в оплаті праці; відсутність у значної частини населення України реального економічного мислення; певний консерватизм у мисленні, відсутність достатньо швидкої реакції на зміну обставин для адекватної ринкової поведінки, недостатній рівень ринкового мислення; звичка безвідповідальності; відсутність чіткої установки особи на розвиток власної конкурентоспроможності в праці, яка створює умови розвитку конкурентоспроможності та реальної незалежності економіки держави [97].

Саме освітні заклади мають стати тим середовищем, де формуються культурні запити молоді. Г. Крайг, Д. Бокум [474, с.561] підкреслюють, що соціальні зміни, культурні запити молодих дорослих можуть підтримувати, розвивати шаблони поведінки, що були закладені у підлітковому віці.

Необхідно приймати рішення і долати труднощі, виходячи із повсякденного життя. Важливою ознакою зрілості є здатність реагувати на зміни і пристосовуватися до нових умов. Опосередковано мова ведеться саме про мобільність і адаптаційні можливості людей цієї вікової категорії.

Розгляд специфічних особливостей розвитку аграрної сфери в контексті проблеми ментальності, дозволили нам, з'ясувати як причини проблем, що виникатимуть на шляху формування професійної мобільності, так і конкретні перешкоди. Це означає, що при вирішенні означеного завдання з формування професійної мобільності необхідно врахувати специфічні умови соціалізації молоді і врахувати відповідні впливи при формуванні професійної мобільності.

1.3. Соціально-історичні передумови становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери

Наступний етап нашого дослідження передбачав вивчення соціально-історичних передумов становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери. У цьому контексті ми також прагнули з'ясувати наскільки мобільність притаманна сучасному соціально-економічному розвитку та які передумови її поширення у наш час.

Для аналізу соціально-історичних передумов розвитку професійної мобільності фахівця аграрної сфери ми звернулися до праць вчених у галузі історії, а також економічного її аспекту, економіки та соціології – М. Алферова, Ю. Бачинського, А. Брояка, М. Грушевського, А. Заярнюка, А. Зінченка, І. Каганця, А. Козлової, Б. Лановика, А. Лисецького, Ю. Лупенка, З. Матисякевича, Р. Матейка, В. Петренка, М. Соломка, К. Ходзинського, П. Мазурка, В. Щербатюка та ін.

Нашу увагу привернули теорії суспільного розвитку, представлені у праці Дж. Масіоніс [568], зокрема теорія Г. Ленські. Автор виділяє п'ять типів суспільства. Першим з яких є суспільство мисливців і збирачів. Користуючись сучасною термінологією, можна стверджувати, що для цього

суспільства була притаманна так звана територіальна мобільність, яка виявлялася у переміщеннях з однієї території на іншу й у такий спосіб уможлиблювалося привласнення природних ресурсів як засобів існування людини.

Є всі підстави припустити, що аналогічні процеси відбуваються і на території сучасної України.

Більш досліджуваною вітчизняними істориками є трипільська культура, розвиток якої припадає на IV-III тис. до н.е. У цей час відбувається зародження аграрної культури.

Праці в галузі економічної історії [506] дозволяють стверджувати, що наші пращури займалися не тільки вирощування зернових і садово-городніх культур, але й виробленням кераміки, прядінням, ткацтвом, тваринництвом, мисливством, опанували нові транспортні засоби. Прикладання праці було надзвичайно поширеним, воно забезпечувало існування людини, було свідченням пристосування до існуючих умов життя. Тобто, людина завжди мала адаптуватися до змін, що відбуваються задля виживання й існування, опанувати нові види діяльності, технології вирощування культур тощо, тобто виявляти мобільність.

Бронзовий вік (II тис до н.е.) характеризувався на території України існуванням відтворювального господарства, що мало в основі тваринництво, орне землеробство, розвиток громадського ремесла, насамперед гончарства та бронзово-ливарного. У цей час відбувся перехід до виробництва заліза, що спонукало використання залізних знарядь праці і сприяло підвищенню його продуктивності. І знову бачимо, що умови життя диктують вимоги до опанування нового, зокрема через появу нових знарядь праці, появу нових видів ремесла тощо.

Ця тенденція продовжується у розвитку пшеворської культури. Необхідність вирощування широкого кола сільськогосподарських культур сприяє використанню знарядь праці, а їх поширення свідчить про

вдосконалення знань і умінь, які значно змінювалися й у зв'язку з необхідністю доглядати свійських тварин.

Аналогічну тенденцію бачимо і в розвитку зарубинецької культури, основу економіки якої складало сільське господарство, розвиток землеробства та ремесел, налагоджувалися стабільні взаємовигідні торгівлі зв'язки.

Про виявлення мобільності в діяльності людини свідчить і розвиток черняхівської культури, яка також мала аграрне підґрунтя. Вдосконалюється культура землеробства, відбувається перехід до двопілля. Збільшення площ спонукало удосконалення знарядь праці, яке дозволяло не тільки забезпечувати себе хлібом, але й сприяло розвитку торгівлі, як всередині країни, так і за її межами.

Перехід від привласнювального способу господарства до землеробсько-тваринницького, створювало умови, в яких людина мала виявляти і готовність, і здатність адаптуватися. Опанування нових знарядь праці, оволодіння вміннями вирощувати нові сільськогосподарські культури, ремеслами забезпечувало життєдіяльність і було необхідною умовою існування людини. Це також підтверджує, що опанування нових знань, умінь і навичок було життєво необхідною справою, забезпечувало людині умови існування й виживання.

Розвитку торгівлі сприяє поява надлишків матеріальних благ, які спонукають появу соціальної нерівності. У цей період на території України існує Київська Русь. Якщо до часу історики обмежуються повідомленнями про розвиток сільського господарства, ремесел, знарядь праці тощо, то з X ст. констатується майнове розшарування селян, а земля перетворюється у головне багатство. Технологічна революція, що відбувається у цей час є початком зародження агрокультури. Саме агрокультура з її знаряддями праці, використанням тварин та інших джерел енергії, висуває на позиції соціального домінування чоловіків. Виникають еліти, які звільняються від ручної праці і займаються філософією, мистецтвом та літературою.

Слід додати, що у цей період жінка ототожнюється зі світом речей. Пріоритетом для неї стає внутрішнє, приватне життя родини, а необхідність виявлення у процесі виробництва, військових походів, як спеціальних знань, так і фізичної сили, сприяє ще більшому зменшенню її значення в зовнішніх відносинах. Щодо проблеми мобільності, то її прерогатива належить чоловікам, які мають можливість переміщуватися в соціальному просторі як горизонтально, так і вертикально.

Свою точку зору щодо акценту на гендерних особливостях соціально-історичного розвитку пояснюємо тим, що традиції, закладені в культурі з давніх часів суттєво впливають на її стан в сучасності, особливо в сільській місцевості, де продовжують панувати, переважно, консервативні патріархальні традиції, які суттєво впливають на соціальне становище жінки.

Саме з цього часу здатність адаптуватися до соціально-економічних перетворень становить стрижень життєвого успіху людини. Ми можемо прослідкувати це на прикладі праць з історії України, економічної історії. Зокрема дослідники цього періоду історії [244, 936] відзначають існування вільних, економічно незалежних селян, вільних, але економічно залежних, безземельних селян і невільних. Для визначення рабів у документах Київської держави застосовуються терміни «челядь» і «холопи», які починаючи з X ст., переважно використовуються в сільському господарстві. Проте, вже у ті часи були селяни, адаптаційні можливості яких не відповідали вимогам часу. Їх називали ізгоями, ними вважалися люди, які з різних причин вийшли з тієї групи, до якої вони належали, але не ввійшли до іншої. Разом з тим були серед селян і ті, які не тільки виробляли продукцію, а й самі переробляли її для безпосереднього споживання. В кожному з таких господарств існувала, так звана, домашня промисловість.

Отже, в складних соціально-історичних умовах тільки ті селяни, які мали розвинені адаптаційні можливості, здатність до підприємливості могли розраховувати на життєвий успіх, пов'язаний із власною незалежністю. У протилежному випадку, селяни втрачали волю і переходили до статусу рабів.

Саме такою була сплата за відсутність гнучкості, прагнення до опанування нового, відсутність мобільності.

Розвиток аграрної сфери у подальшому характеризується вдосконаленням знарядь праці, появою технологій зберігання зерна, вдосконаленням верстатів для виготовлення тканин, сировиною для яких слугували посіви льону і коноплі. Поряд із зерновими, технічними культурами вирощували городні культури. Поширеним було садівництво, селяни розводили велику рогату худобу, свійську птицю. У XIV ст. в Україні з'являються пасіки, а з меду починають виготовляти різні напої. Розвивається мисливство, особливо цінувалися хутрові звірі. Поширеним є зайняття рибальством, рибу солили і сушили. В раціоні українців були поширені продукти збиральництва, роль якого зростала у неврожайні роки.

Вищенаведене є свідченням розвитку селянських господарств, здатності селян до змін, до опанування новими видами господарювання. Ті, хто мав такі здатності, – залишалися вільними, а ті у кого не вистачало внутрішніх ресурсів – потрапляли в економічну залежність. Отже, у перекладі на сучасну термінологію, більш успішним була притаманний мобільність, іншим – ні.

З середини XVIII ст. зростає соціальна мобільність Б. Ігошев [349]. Проте шанси на неї були тільки у чоловіків. Зовсім не випадковим є те, що події Французької революції 1789 року, які, значною мірою, відтворили ідеї європейського Просвітництва і остаточно переорієнтували тогочасну Європу на шлях до буржуазного розвитку, наголошує О. Маланчук-Рибак [557], характеризувалися активністю французьких жінок, які вперше в історії озвучили проблему власної соціальної нерівності.

На нашу думку, розглядаючи ці події з точки зору проблеми мобільності, йдеться саме про намагання змінити соціальну позицію у суспільстві, що і виявляється в соціальній мобільності. Проте, завершення революційних подій, зазначає дослідниця, не змінило становища жінок, хоча про гендерний аспект суспільних відносин уперше було голосно заявлено.

Необхідно зазначити, що українські науковці не виділяють гендерний аспект у соціально-економічному розвитку суспільства того часу, проте ми не можемо його проігнорувати, оскільки ті процеси в економіці країни, що відбуваються зараз, відображають історичне минуле не тільки України, але й європейських країн загалом. А без гендерного аспекту соціально-історичного становлення мобільності картина не може вважатися повною.

Потреба в мобільності зростає вже наприкінці XVIII ст. у селян Закарпаття, які потрапили до сфери реформаторської діяльності. Згідно з маніфестом від 26 квітня 1766 року про урбаніальну регуляцію, селянин отримував від власника садибу і земельний наділ. І хоча поміщик зберігає владу над селянином, він отримав право ходити на заробітки. З часом селяни отримали право вільно пересуватися по країні, передавати у спадщину майно, обирати професію, навчатися в школах. Все це свідчить про зростання шансів на мобільність. До виявлення мобільності селян штовхало і те, що їхня більшість не мала прожиткового мінімуму, тому вони були вимушені займатися заробітчанством. Тобто це була вимушена, примусова горизонтальна мобільність.

Розвиток сільського господарства вимагав певного рівня знань. Їх потреба задовольнялася через журнали, в яких друкувалися поради щодо практичного виведення кращих сортів овочів і фруктів. Тобто для того, щоб бути більш успішною, мобільною, людина мала займатися самоосвітою. Проте необхідно завжди пам'ятати, що освіта не надавалися жінкам, а була, хоч і обмежено, доступною тільки чоловікам. Разом з тим, були серед них ті, хто розпочали займатися підприємницькою діяльністю. Про ділову активність жінок у ті часи не йшлося взагалі. Саме підприємництво стає однією з форм виявлення соціальної мобільності.

З початком індустріальної ери суспільства почали змінюватися швидше. За одне століття вони змінюються більше, ніж за попередню тисячу років. Зокрема XIX ст. відзначилось зміною засобів транспортування та досягненнями в будівництві, а поява автомобілів, електрики сприяли появі

побутової техніки, електронних засобів зв'язку та комп'ютерів, які значно підвищили здатність людини обробляти інформацію, що сприяє активізації процесів мобільності в суспільстві [568].

Ці процеси почали виявлятися і в соціально-економічному розвитку України. Починаючи з XIX ст. розвиток сільського господарства стає більш динамічним, оскільки з'являються мануфактури з виробництва цукру, часткою яких володіють селяни. Праця селян застосовується в кам'яновугільній промисловості. Відзначається міграція сільського населення до міст. Вже наприкінці XIX ст. розпочинається індустріалізація, до якої залучаються і селяни. Все це потребує від людини високого рівня мобільності, здатності швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності, опановувати нові її види, а також виявляти такі особистісні якості як впевненість у собі, вміння приймати ризиковані рішення, проявляти силу волі, наполегливість тощо.

Слід наголосити, що здатність приймати самостійні рішення, адаптуватися до нових соціально-економічних реалій проявлялася і тоді, коли швидке зростання селянських господарств створило надлишок робочих рук. У Східній Україні поширився відхід на «заробітки». Почалося переселення як стихійне, так і організоване у Новоросійський край, на Кавказ, у Саратовську та Астраханську губернії. Переселилося 58,5 тис. осіб, якими були селяни середнього достатку.

На нашу думку, це свідчить про те, що селяни, які намагалися вирішити нагальні проблеми свого життя, виявляли свою готовність до змін, оскільки очевидними були труднощі, з якими вони зустрінуться при переміщеннях – нові кліматичні умови, інтеграція в нове соціально-культурне середовище, зміна способу життя тощо. Попри повідомлення про переїзди, історики не повідомляють про повернення селян.

З середини XIX ст. змінюється правовий статус селян Галичини Конституційні й ліберальні реформи зробили можливою їхню участь у політичному житті країни, надали певних громадських свобод, вплинули на

економічну діяльність. Середина XIX ст. була епохою, коли галицькі селяни зіткнулися з національними рухами і проектами, що свідчить про активну громадську позицію сільського населення. Проте свідчень про суттєве покращення соціально-економічного становища селян того часу немає, оскільки земельне питання було розв'язано на користь землевласників. І знову селяни вдаються до переміщень, еміграції до США, менше Проте – до Бразилії та Аргентини. Крім того, селянство виїжджало на сезонні заробітки до Німеччини, Чехії, Румунії, Данії та у прикордонні російські губернії [322].

Так, Ю. Бачинський [61], описуючи процес еміграції, вказує на сподівання українців через рік-два, заробивши грошей, повернутися до «краю». Проте 90% тих робітників залишаються у США. Численні проблеми, з якими стикаються українці, свідчать про низьку готовність до такого роду переміщень, низьку здатність до адаптації. У колі цих проблем – незнання англійської мови, американської культури і норм поведінки, що зумовлює українців хапатися за будь-яку роботу. Разом з тим, люди обізнані з відносинами, знайшли себе, створили свої громади і полегшили цим своє життя, хоча серед українців таких було небагато. Низька ефективність мобільності виявлялася в тому, що українські емігранти – це некваліфіковані робітники або ремісники.

У цей історичний період доступ до освіти у жінок був значно меншим, ніж у чоловіків. Тому вони вимушені були займатися гендерно типовими видами діяльності і шансів на соціальні зміни у них не було. Тоді як індустріальне суспільство потребувало кваліфікованої робочої сили. Тільки професійна кваліфікація забезпечувала шанси на зміни, добробут, достойні умови життя і висхідну соціально-професійну мобільність.

Серед емігрантів були й ті, хто з часом, заробивши грошей і придбавши землю, ставали фермерами. Утворився між українською еміграцією і тип іммігранта-бізнесмена. Ю. Бачинський [61] характеризує їх таким чином – більш спритні, підприємливі, зуміли заощадити грошей і з тим «капіталом» кинулися до якогось підприємництва, щоб здобути засоби до життя.

Безумовно, еміграція становила вимушений тип горизонтальної мобільності. Проте серед тих, хто ставали більш успішними, переходили в інший суспільний прошарок – ставали фермерами, бізнесменами були ті, хто виявляли вертикальну мобільність. І саме в роботах істориків бачимо завдяки яким особистісним якостям це ставало можливим.

Не можна оминати увагою той факт, що життя селян Східної України того часу також потребувало неабиякої здатності приймати рішення, нести відповідальність за них, змінювати своє життя, пристосовуватися до нових умов тощо. Це було пов'язано з тим, що наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., після скасування кріпосництва, в Україні було штучне перенаселення. Зменшення селянського землеволодіння, низька оплата праці в землеробстві, що гальмували розвиток сільського господарства, зумовило переселення селян у Степову Україну, Бессарабію, на Дон, Кубань, Нижнє Поволжя. Ще більшу міру адаптаційних здатностей вимагалося від тих, хто емігрував за Урал, Сибір, на Далекий Схід.

Певним випробуванням на мобільність стала Столипінська аграрна реформа. Так, А. Козлова [437] підкреслює, що нею скористалися селяни, які хотіли і вміли господарювати. Реформа прискорила перехід українського села на індустріальну основу. І знову бачимо, що успіх приходить до тих, хто здатний навчатися і самонавчатися, оскільки розвиток сільського господарства стимулював розвиток агрохімічних заходів. Земські агрономи організують прокатні станції, сільськогосподарські читання. Для малоземельних селян створювалися товариства з оренди землі та колективного ведення рільництва. Необхідними стають якості, що забезпечують мобільність, особливих знань вимагає заняття торгівлею.

Якщо до ХХ ст. селянство знаходилося у складних соціально-економічних умовах, що зумовлювало виявлення мобільності задля виживання, покращення умов життя, то ХХ ст. стало періодом випробування селян і аграрної сфери загалом. Здатність гнучко реагувати на соціальні, політичні, економічні зміни стали передумовою виживання. Шанси

з'являлися лише у тих, хто був здатний, готовий виявляти адаптаційні здібності. Саме з цього часу, на нашу думку, у представників селянського середовища починають динамічно розвиватися ті якості, які зорієнтовані, переважно, на елементарне виживання, а це, своєю чергою, необхідно враховувати і в наш час, здійснюючи аналіз тих перешкод, які стоять на шляху до виявлення мобільності.

А. Зінченко [332] підкреслює аграрний характер революції 1917 р. Основним аграрним питанням було забезпечення селянського інтересу в землекористуванні. На шляху до реалізації бажаної мети постала відсутність міцно сформованої національної свідомості й політичного досвіду.

Особливо складними стають умови виживання із введенням політики «воєнного комунізму», під час якої відбувається націоналізація землі, промислових підприємств, торгівлі, примусова мобілізація, централізований розподіл продуктів і товарів. Декрет «Про розверстку лишків урожаю 1918 р. та попередніх років», створюють надзвичайно складні умови для розвитку аграрної сфери України. Згубні наслідки економічної політики виявлялися у тому, що прийняті заходи позбавляли селян матеріальної зацікавленості виробляти більше продуктів, що призводило до зниження сільгоспвиробництва і занепаду всього господарства. І знову селянство виявляє активну громадську позицію – вилучення у селян не тільки лишків, а й частини необхідного насінневого матеріалу, зловживання, які припускалися при його проведенні, викликали невдоволення селян, яке переросло в широкий повстанський рух.

Як наслідок – установка більшовиків на ліквідацію заможних селян, особливо тих, хто використовував найману працю. Тобто тієї частини селянства, яка створювала робочі місця не тільки для власної сім'ї, а й для сімей незаможних селян. Більшовицька влада була незадоволена також і селянами середнього достатку, які хотіли торгувати продуктами своєї праці, тобто виявляти підприємливість. На думку влади, торгівля вела до

капіталізму, а кардинальне вирішення цього питання бачилося у створенні колективних форм обробки землі.

Для того, щоб нейтралізувати вплив заможних селян, партія більшовиків почала активно здійснювати політику створення комітетів незаможних селян, внаслідок чого було ліквідовано матеріальну базу заможних хліборобів України.

Те, що створені умови вимагали мобілізації всіх внутрішніх сил людей, які потрапили в надзвичайно складні умови, де головним завданням було виживання, є беззаперечним. Те, що за таких умов виживали ті, хто міг пристосуватися, тобто виявити адаптаційні можливості, також не піддається сумніву. Індивідуальна мобільність визначала шанси на життя, на існування в ті часи. Розглядаючи драматичні події подальших часів, надаємо слово історикам.

Становище України на початку 20-х років ХХ ст. було надзвичайно важким. Українські землі знову потрапили під іноземне панування. На основі їх частини була створена Українська РСР, народ якої переживав небачені в історії людства страхиття тоталітарного режиму. Саме з цього часу, на нашу думку, починають виявлятися ті особливості соціально-економічного розвитку країни, наслідки яких до цього часу виявляються у розвитку економіки, особливо аграрної сфери. Безперечно, вони мають відбиток на особистісних якостях селян, їх активності, хазяйновитості, здатності приймати рішення, бути самостійними, ініціативними тощо. Тобто саме ті якості, які, як було показано вище, дослідники вкладають в основу професійної мобільності.

О. Ганжа [179] підкреслює знищення приватної власності, відчуження селян від виробництва, примусове насадження колгоспів, посилення нівелювання селянства з тенденцією до його економічного та політичного безправ'я.

Запровадження продрозверстки супроводжувалося штрафами, у разі відмови, – продажем майна боржників з торгів, значним посиленням

репресій, депортацією засуджених. Це призвело до різкого скорочення господарської активності, відмови від оренди землі, розпродажу худоби, припинення винайму робітників, скороченню посівних площ. У 1929 році відбувається деградація сільського господарства, що супроводжується забоєм скота. Перехід до суцільної колективізації перетворює селян на суцільних кріпаків.

На думку В. Щербатюка [1000] більшовизм являв собою вияв крайнього екстремізму до селян України через насилля.

Вже наприкінці 20-х років був покладений край новій економічній політиці. У січні 1928 р. почали застосовувати адміністративний тиск на тих селян, які не бажали продавати «надлишки» зерна за низькими закупівельними цінами. Їх оголошували куркулями, притягали до суду, звинувачували у спекуляції, а хліб конфісковували.

Як підкреслює Б. Лановик [506], умови виживання селянства ставали дедалі складнішими. Внаслідок стрибка в індустріалізацію, виникненням диспропорції в розвитку господарства, зріс дефіцит товарів широкого вжитку. Проблема постачання міст продовольством загострилася через неврожай. У сільське господарство було введено надзвичайні методи, почалася масова колективізація, що супроводжувалася ліквідацією заможного класу селян. Як результат, – без суду і слідства сотні тисяч селянських сімей були експропрійовані, голови родин репресовані, а їхні сім'ї виселені з рідних місць.

Слід зазначити, що у контексті проблеми формування мобільності, ознаки куркульства, повною мірою відповідають ознакам сучасної підприємливої, мобільної людини, яка має здатність до занять широкого спектру діяльності – окрім сільського господарства займається різними торговельними справами, лихварством, підрядами, постачанням, організацією переробних підприємств, на яких використовують найману працю, експлуатує великі сільськогосподарські машини тощо. Ця група селян володіла технологіями ведення ефективної землеробської діяльності, мала у

цьому напрямі хист, талант та, що особливо важливо, – бажання. До групи куркулів було віднесено і тих, хто не веде сільського господарства, або веде його незначним посівом і худобою і живе за рахунок одного чи декількох вище перелічених джерел, а також тих, хто веде середнє господарство, але при цьому має додаткові прибутки того ж порядку. Слід взяти до уваги, що саме заможне селянство відіграло провідну роль в роботі сільськогосподарської кооперації, насамперед, у високотоварних фахових товариствах та кредитних спілках. До того ж, у першій половині 20-х рр. воно приймало активну участь у діяльності осередків національного культурно-освітнього товариства «Просвіта». Саме заможне селянство було визнаним носієм економічного та науково-технічного прогресу в сільському господарстві [506].

Є всі підстави вважати, що саме ця категорія селян, яка піддалася в роки колективізації знищенню, була найбільш освіченою, конкурентоздатною, прагнула до самонавчання і т. ін. Тобто знищенню піддалися ті, хто здійснював прогресивний розвиток галузі, виявляли професійну мобільність.

Колективізація призвела до відчуження селян від землі, до запустіння українських сіл, їх соціального і духовного занепаду. Вона знищила в селянині зацікавленість працею і, що найстрашніше, сприяла розоренню селянства, корінної основи української нації.

Драматичні події 1932-1933 років досить широко висвітлені в науковій літературі. Ось лише деякі висловлювання науковців [437, с.186-187]: «В Україні загинуло від 5 до 9 млн. осіб. Цим самим підривалася етнічна основа української нації – село. Знищувався той прошарок, від якого залежало процвітання суспільства, здатність до його розвитку».

За В. Петренко [695], голодомор 1932-1933 рр. забрав більше людських життів ніж усі інші катаклізми ХХ ст. разом, наніс нищівний удар по генофонду українців і змінив нашу ментальність – бути українцем після

жахливого більшовицького злочину стало небезпечним: досить тривалий час відбувався «відхід» від українства.

Можливість зміни етносу підкреслює І. Каганець [379]. На думку вченого етнос – це надзвичайно живуче, однорідне, цілісне утворення, яке характеризується незмінним упродовж свого існування типом інформаційного метаболізму (соціотипом). Зміна соціотипу означає, що на місце старого етносу з'явився новий.

Завершення колективізації призвело до остаточного знищення стимулів до праці та утвердженню командної економіки при повному підпорядкуванні колгоспів державній владі. Тобто самостійність, ініціативність, працелюбство, відповідальність за власну справу, підприємливість тощо було придушено. Це мало вкрай сумні наслідки для розвитку сільського господарства України, оскільки викорінювалися особистісні якості, здатні забезпечити ефективність виробництва, професійну мобільність особистості.

Процес розвитку сільського господарства ускладнювався і значними переміщеннями українців у зв'язку з індустріалізацією країни, коли джерелом формування робітничого класу стали саме селяни [17].

Розвиток сільського господарства на Західноукраїнських землях проходив, порівняно із Східноукраїнськими, у менш драматичних умовах, проте також не характеризувався створенням передумов для розвитку селянства. Гальмувався розвиток промислового будівництва, становище в аграрному секторі було досить тяжким, врожайність залишалася незмінною, продуктивність праці була низькою, селянські знаряддя праці мало чим відрізнялися від тих, що використовувалися у ІХ ст. Земельні реформи 1919 р. у Польщі, Чехословаччині, Румунії не призвели до отримання селянами землі. До цього додавалися і кризові явища економічного розвитку того часу.

30-ті роки для розвитку аграрного сектору Буковини були вкрай несприятливими і, певною мірою нагадували ті події, які відбулися на Східноукраїнських землях. Відразу після вступу радянських військ почалися арешти й виселення колишніх функціонерів, поміщиків, малих і великих

підприємців, заможних селян. Жертвами сталінізму стала значна кількість інтелігенції – адвокати, вчителі, вузівські викладачі, діячі культури. Що сприяло культурному збідненню українського народу.

Друга хвиля депортації прокотилася у квітні 1940 р., коли було вивезено заможних селян – «куркулів». Усього із Західної України у 1939-1940 рр. було вислано до Сибіру, Поволжя, Казахстану та на Північ, за різними підрахунками, від 10 до 20% населення. Тобто знову Україну примусово покинуло найбільш успішне, працездатне, мобільне селянство.

В складних умовах опинилося селянство і на початку війни. Крім того, що господарство країни було переорієнтовано на потреби оборони, у сільському господарстві, там, де це було можливим, – зерно збирали і здавали на заготівельні пункти, а там, де неможливо, – спалювали. Знищували й худобу, сільськогосподарський реманент. По відношенню до України було застосовано тактику «знищеної землі». Мінімум 5,3 млн. чоловік, або кожним шостий мешканець України загинув у цій війні. 2,3 млн. українців було вивезено до Німеччини. У зв'язку з тим, що Німеччині самій були потрібні продукти, голод ставав звичайним явищем в Україні.

Загалом, зазначаючи сумарну кількість жертв двох світових війн, репресій, колективізації та голодоморів 1921-1923 р. й 1932-1933 р., виходить, що у 1914-1945 роки в Україні загинули майже кожний другий чоловік і кожна четверта жінка [1032].

У 1943-1945 роки відбулися оргнабори некваліфікованої робочої сили із сільської місцевості. При мобілізації до лав армії чоловіків, до роботи на підприємствах залучалися жінки. Зрозуміло, про висококваліфіковані роботи мова не йде. Тому, з точки зору мобільності, це може бути лише примусова горизонтальна мобільність без підвищення соціального та професійного статусу.

У вкрай складних умовах розвивалося сільське господарство і в наступні роки – голод 1946-1947 рр., «Закон про п'ять колосків». Заходи щодо селянства призвели до обмеження присадибного індивідуального

господарства, введення грошових і натуральних податків призвело до знищення домашніх тварин, вирубування садів. Справжній господар землі, ініціативний, хазяйновитий не мав шансів на виживання.

Перетворення, розпочаті у 1962 році в управлінні сільським господарством – створення виробничих колгоспно-радгоспних управлінь, призвели до ускладнення виробництва і виникненню нових труднощів і проблем. Водночас, на початку 1965 року відбувся перехід від адміністративних до економічних методів управління господарством на основі постанов партії та уряду.

Негативні тенденції розвитку сільського господарства призвели на початку 80-х років до чергової зміни системи управління. Проте певні досягнення не призвели до зміни його статусу як найбільш економічно слабкої, занедбаної ланки господарського організму.

Наприкінці ХХ століття наслідком жорстокої експлуатації української економіки стало її виснаження, уповільнення темпів розвитку, що переросло у глибоку кризу. У 1990-1993 роках обсяг виробництва багатьох сільськогосподарських продуктів був відкинутий на 15-20 років.

В ці ж роки, як альтернатива державному аграрному сектору, починають створюватися фермерські господарства. Закон України «Про селянське (фермерське) господарство» зумовлює виявлення самостійної діяльності, стимулює підвищення продуктивності праці. Фермер має право самостійно реалізовувати свою продукцію державі, іншим покупцям на внутрішньому і зовнішньому ринках, дає можливість користуватися банківськими кредитами, проте це вимагає від господаря прийняття самостійних рішень і відповідальності щодо власних економічних можливостей.

Проте ми ніде не зустрічаємо інформацію щодо механізмів формування здатності селян до підприємницької діяльності, тобто в системі освіти ці прогресивні тенденції не знаходять прямого відбитку. А саме фермерство, на

нашу думку, є тією сферою, де виявлення професійної мобільності стає запорукою успіху.

Передбачається, що фермерські господарства будуть формуватися переважно на сімейній основі, у напрямі забезпечення раціональних їх розмірів, за обов'язкового розвитку тваринництва, крім вузькоспеціалізованих [862].

Попри всі негаразди попередніх часів, при скороченні виробництва, в Україні спостерігається криза надвиробництва (скорочується ринок, на товари немає попиту через низьку якість і високі ціни). Все це свідчить про відсутність конкурентоздатності сільськогосподарського виробництва. До причин можна із впевненістю віднести і кадрові проблеми, відсутність належної професійної підготовки фахівців, які працюють в аграрній галузі. Нездатність гнучко відреагувати на зміни, що відбулися в економічному розвитку, недостатність швидкої адаптації до умов, що стрімко змінюються, яскраво виявляються у такій ситуації.

Типовим для аналізу розвитку аграрної сфери, його кризового стану є занепад села, відставання галузі, низька інвестиційна привабливість, відсутність ринку землі, порушення тривалих господарських зв'язків, створення передумов для деградації сільських територій, яку констатують науковці [515, 107]. Більше третини сільських жителів є незайнятими, тобто не працюють як наймані особи, не мають власної справи, не виробляють товарної продукції в особистісних селянських господарствах [850].

Сформована за попередні роки інертність, безініціативність, нездатність на виважений ризик проявляється вже повною мірою. Безперечно, як ми і показали, цьому є зовнішнє пояснення, але й попередні часи для селян не були легкими, і все ж завжди знаходилися ті, хто прагнув йти вперед, перетворювати ситуацію у власних інтересах, намагався покращувати умови свого життя.

За таких умов значно зростає конкуренція на ринку праці, яка стає вирішальним чинником, за словами Л. Сушенцевої [874, с.146] «у боротьбі за

життєві блага «умови гри» змінюються практично щодня. В результаті, навіть протягом життя одного покоління, можуть відбуватися конструктивні перебудови економіки», а це зумовлює необхідність доучуватися і переучуватися.

Характеризуючи мобільність на ринку праці в Україні в умовах фінансово-економічної кризи, С. Жовнір [306] зазначає, що упродовж економічного зростання в країні збільшився попит на професійні уміння і навички в усіх сферах діяльності, ситуація відповідала картині високої професійної мобільності, а українські працівники дедалі частіше переходили з одного місця на інше з власної ініціативи. З настанням кризи, мобільність трудових ресурсів на національному ринку праці була прямо пов'язана з секторними шоками, специфікою економічного становища окремих галузей та видів діяльності. Це вплинуло на характер процесів міжпрофесійної мобільності, їх інтенсивність, обсяг, напрями переміщень, способи і шляхи зміни професії. В умовах розгортання кризи та подолання процесів рецесії вимушена міжпрофесійна мобільність переважала над добровільною.

На посилення динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства звертає увагу Б. Ігошев [348], підкреслюючи незворотність підвищення мобільності людей за самими різними «векторами» їх соціального функціонування.

Динамічністю характеризуються у наш час і соціальні процеси, які відбуваються в розвитку аграрно-промислового комплексу, що зумовлює актуалізацію мобілізаційних здатностей працівників, формування професійної мобільності.

Особливого значення розгляд соціально-історичних передумов становлення професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери набуває тому, що в сучасному світі сільське господарство розглядається як один із основних факторів економічного і соціального розвитку держави. Існування значної суперечності між перспективами розвитку галузі і тими умовами, в яких традиційно відбувається становлення молоді у сільській

місцевості, де займаються сільським господарством, зумовлює необхідність цілеспрямованого впливу з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Україна має сприятливі для сільського господарства земельні ресурси і традиційно розглядається як потужна сільськогосподарська країна зі значним експортним потенціалом і високою якістю багатьох сільськогосподарських культур. За основними показниками врожайності достатньо високим є й виробничий потенціал України, порівняно з іншими країнами [439].

До числа перспективних напрямів розвитку аграрної сфери науковці [210] відносять багатофункціональний розвиток господарства, який має призвести до можливостей додаткових заробітків, відмові від еміграції, зміцненню сільського господарства в основному шляхом його механізації, модернізації і впровадження нових технологій. Важливого значення набуває і позасільськогосподарська функція села, яка є умовою його соціального розвитку. Підкреслюється важливість неаграрної зайнятості як виду підприємницької діяльності. При тенденції до скорочення зайнятості в аграрному виробництві, вектор переноситься на багатофункціональність сільського господарства, розвиток сільських територій, альтернативних видів діяльності на сільських територіях. Характеризуючи сучасні тенденції розвитку сільських територій, підкреслюється звуження сфери прикладання праці та невідповідність професійно-кваліфікованої якості робітників потребам роботодавців, зростання безробіття. У цьому контексті особливої важливості набуває проблема опрацювання механізмів забезпечення зайнятості сільських мешканців, які вивільнятимуться з аграрного сектору в процесі реформ у багатогалузевій виробничій і соціальній сфері села.

Попри те, що спостерігається зростання населення, зайнятого у присадибному й підсобному господарствах [523], основу багатофункціонального розвитку становить місцеве підприємництво, яке спрямоване на різні форми залучення капіталу, з одного боку, розширення аграрної діяльності та розвиток інших чи нових сільськогосподарських

напрямів виробництва, а з другого – становлення бізнесу, не пов'язаного з аграрним сектором місцевої економіки [484, с.65-66].

Підтвердження думки щодо залежності розвитку сільського господарства від професійної підготовки фахівців аграрної сфери, знаходимо у працях сучасних вчених [882, с.263]. На їх думку, процес диверсифікації є результатом певних підприємницьких здібностей та зусиль, де досить вагомими є фактори внутрішнього характеру, що визначаються рівнем освіти, віком, соціальними зв'язками, життєвими поглядами та переконаннями людини, яка його цінує, шукає додаткових джерел доходу та розвитку свого бізнесу.

Доцільність формування професійної мобільності пов'язана з тим, що в сучасних соціально-економічних умовах сільські території є місцем оздоровлення жителів країни, а сільське населення – оберегом національних звичаїв і традицій [862]. Перспективним напрямом його розвитку визначаються підприємництво і кооперація і знову фіксується увага на дефіциті носіїв підприємницької ініціативи.

На особливу увагу, в цьому контексті, заслуговує думка М. Вайнтруба [120] щодо необхідності укрупнення професій, що впливає з економічних і соціальних відносин. Тим робітникам, які володіють декількома професіями, легше влаштуватися на роботу, а у випадку її втрати, – знайти нову. В сучасних умовах надзвичайно важливою стає установка фахівця на постійне оновлення знань, опанування новими, в залежності від сфери діяльності, знаннями, які будуть зумовлені соціально-економічною ситуацією.

Для сучасного фахівця з аграрною освітою постають перспективи розвитку виробничого підприємництва на селі через інтенсифікацію використання наявного природно-ресурсного потенціалу. При цьому науковці [777] зауважують, що акцент має, першою чергою, зміститися на соціальний компонент сільського розвитку – людину, тоді – на природне середовище, а вже по-третє – на виробництво.

На наше глибоке переконання, це підсилює важливість гуманітарної підготовки, що має здійснюватися відповідно до тенденції гуманізації суспільного життя.

Як вказують дослідники, розвиток аграрно-промислового комплексу на сьогодні лише на третину зумовлюється вкладеннями в техніку та устаткування, тоді як інше забезпечується людським чинником, відповідає глобалізаційним процесам, що відбуваються в розвитку світової економіки [812].

Світова конкуренція економік розвинених країн, за якістю людини та якістю інтелектуальних ресурсів, відображає зрушення у функціонуванні продуктивних наукоємних економік. Суспільний інтелект людини стає провідною ланкою продуктивних сил людини. Розгорнулася інтелектуальна революція продуктивних сил економік, що відтворює високі темпи інтелектуалізації. Всебічний, гармонійний, цілісний, універсальний, творчий розвиток особистості стає економічною вимогою [18].

Процеси, які відбуваються в розвитку аграрної сфери, відповідають «глобальній» тенденції зміни структури зайнятості, що відбувається у світі. Так, А. Новіков [636] наводить дані відповідно яких до 50-х років ХХ ст. частка промислових робітників у загальній чисельності зайнятого населення постійно зростала і становила більш ніж 50% зайнятих в усіх розвинутих країнах, то згодом (через розвиток автоматизації і високих технологій) вона почала зменшуватись і нині становить близько 15% зайнятого населення США та Європи, а за прогнозом незабаром буде становити 5-10%. Така ж доля спіткала й сільськогосподарських працівників, які, наприклад, у США, на початку ХХ ст. становила 50% робочої сили, а тепер – менш ніж 3%. За таких умов значення мобільності як в суспільстві, так і на індивідуальному рівні буде тільки зростати.

Дослідники А. Кузьмінський [487], Н. Статівка [851] вважають, що Україна знаходиться на початковому етапі переходу від індустріального до інформаційного суспільства, характерною рисою якого є поглиблення

міжнародного поділу праці, спеціалізація виробництва тощо. На цьому тлі зростатиме конкуренція на ринку праці та вимоги до професійної мобільності фахівців.

Саме ці обставини, на наш погляд, сприяють трансформації гендерних відносин, а питання соціальної і професійної мобільності стають актуальними і для жінок, і для чоловіків. Адже внутрішньосімейна орієнтація вже не забезпечує жінці сталого соціального становища, яке раніше зумовлювалося становищем її родини.

Ми свідомо акцентуємо увагу на гендерних перетвореннях які відбуваються у зв'язку з переходом до суспільства інформаційного типу, оскільки саме вони створюють сприятливі умови для становлення професійної мобільності.

Отже, якщо в попередні епохи жінка не завжди могла конкурувати на ринку праці з чоловіком через його фізичний потенціал, то в сучасних умовах конкуренція розгортається в площині інтелекту. Відповідно створюються передумови для виявлення професійної мобільності.

Тотожну думку знаходимо й у С. Шаронової [972]. Вчена наголошує, що в постіндустріальному суспільстві, де домінує інтелектуальна праця, значення жінок як соціальної групи зростає. Швидкі зміни технологій призводять до змін соціуму, вимагають повноцінної участі суспільства у цих процесах. Важливо не те, хто запропонував ідею, не важливо також те, хто її реалізує; важливими є швидка реакція на зміни і гуманістична позиція.

Це дає підстави наголосити, що саме сучасний стан розвитку суспільства вирівнює шанси професійної самореалізації як жінок, так і чоловіків, створює передумови для виявлення професійної мобільності, а його підґрунтям є процеси гуманізації суспільного життя.

Близькою до означеної вище позиції є точка зору на суспільство інформаційного типу В. Скапацького [814], який відзначає, що воно має в основі застосування людських знань до всього, що виробляється і до того, як

це виробляється, що призводить до витіснення фізичної праці і створює умови для ефективності особистості.

Не дивно, що міжнародні організації наголошують, що за умов невідворотності глобалізаційних процесів, економічне зростання кожної країни, підвищення її міжнародної конкурентоспроможності визначальною мірою детермінуються інтелектуалізацією основних факторів виробництва та формування потужного інноваційного потенціалу. Перехід до суспільства знань, які визначають модерний тип економіки, де капітал знань більшою мірою, аніж фізичний, відіграє вирішальну роль у забезпеченні успішних проривів на шляху інноваційного розвитку держави [374].

Водночас, зазначає Б. Ігошев [349], соціальна мобільність в суспільстві такого типу вже не пов'язується з соціальним положенням і соціальним статусом, а характеризує спосіб соціального функціонування людини, що є прямим наслідком тенденції загальної гуманізації і демократизації.

Соціальні перетворення, пов'язані зі стрімкою інформатизацією суспільства, стають ще більш важливими тому, що “результати досліджень, проведених найвищими авторитетами світової економічної науки, Нобелівськими лауреатами (такими, як К. Ерроу, В. Леонтьєв, Р. Лукас, А. Льюїс, Д. Тойнбі та ін.), свідчать: принципові положення економічної політики країн, що перебували в стані занепаду й успішно подолали його, були схожими, незважаючи на національні та історичні відмінності” [906, с.69]. Автори монографії зазначають, що невід’ємною складовою успішних реформ в усіх країнах був випереджаючий розвиток інтелектуального потенціалу. Саме людський інтелект стає безпосередньою і головною продуктивною силою постінформаційної доби. У цьому сенсі наголосимо що професійна мобільність зміщується у площину інтелектуальної праці.

Сьогодні, наголошують учені, результати економічної політики знаходяться у прямій залежності від використання потенціалу людського інтелекту, який стає безпосередньою і головною продуктивною силою постінформаційної технологічної доби [191].

Інформаційна революція, що відбувається у високорозвинених країнах, за часовими межами збігається з виникненням інтересу до проблем гендеру, які в наукових колах беруть свій початок з 60-70 років ХХ століття. Цікаво, що саме з цього часу в західній економічній літературі вводиться поняття людського капіталу.

Виникнення теорії людського капіталу, засновниками якої вважають Г. Беккера, М. Блауг, Х. Боуен, Я. Гінбергер, Е. Денісона, Дж. Кендрік, Ф. Махлуп, Я. Мінсер, Л. Турою, Т. Шульца та ін., безпосередньо пов'язано з професійною мобільністю, оскільки підвищення його потенціалу значно збільшує шанси кожної особистості щодо професійної реалізації, гнучкості прийняття рішень щодо особистісної самореалізації.

Так, на думку вчених, виникнення цієї теорії обумовили тенденції, до яких належить розвиток інформаційних технологій, зростання вагомості знань, умінь і творчих здібностей. В межах цієї концепції, дослідження проблем людини поглиблюються від аналізу використання людських ресурсів до вивчення можливостей створення якісно нових людських продуктивних здібностей. Людські здібності, у певному розумінні, трактуються як капітал, тобто цінність, яка приносить дохід. Такий підхід отримав широке визнання не лише в наукових колах, а й став ідеологією діяльності щодо формування інвестиційних ресурсів.

В теорії людського капіталу підкреслюється роль освіти, яка є важливим фактором розвитку економіки країн. Відповідно до теорії, ресурси, що витрачені на освіту, є вкладенням у людський капітал [1036].

Саме освіта є однією з форм людського капіталу. Вона є такою тому, що стає частиною людини, і вона – капітал, оскільки є джерелом майбутніх задоволень чи майбутніх заробітків, чи того й іншого разом. Таким чином, «людському капіталу» відводиться роль не найманої сили, чим по суті він є, а рівноправного партнера фізичного капіталу [1036].

Серед причин, що спонукали виникнення інтересу до поняття «людський капітал» – визнання того факту, що активація творчих потенцій

людини, розвиток висококваліфікованої робочої сили є найефективнішими способами досягнення економічного зростання [233]. Саме людський капітал в сучасних умовах є найбільш цінним ресурсом і визначає конкурентоспроможність економічного зростання. Ці положення у повній мірі співпадають з думками М. Дроздач [277, с.36] стосовно того, що на відміну від доіндустріального суспільства (за якого основними конкурентними перевагами організації є природні ресурси та робоча сила) та індустріального суспільства (за якого основними конкурентними перевагами є інтенсивна праця, фізичний капітал і доступ до ринку), в постіндустріальному суспільстві основними конкурентними перевагами організації є знання, якість і неперервне навчання персоналу, а також інтелектуальний капітал. Саме він стає головною конкурентною перевагою підприємства в економіці, яка заснована на знаннях і надає мобільності як особистості, так і суспільству в цілому.

До числа переваг, які надає сучасне суспільство при вкладенні в людський капітал – підвищення громадської активності [911], яка також є одним з показників мобільності особистості.

Те, що науковий інтерес до проблем гендеру та увага до проблем людини взагалі виникають в один час, на наш погляд, свідчить про те, що гендерна асиметрія (непропорційність соціальних і культурних ролей обох статей (а також уявлень про них) у різних сферах життя [209, с.302] стає перепоною на шляху економічного розвитку суспільства, ігнорувати яку вже неможливо. І якщо мобільність у наш час розглядається як один із шляхів економічного розвитку суспільства, увага до гендерного аспекту цієї проблеми виявляється цілком закономірною. Наявність гендерної нерівності, асиметрії на ринку праці слугує суттєвою перепоною розв'язання проблеми формування професійної мобільності.

Не дивно, що саме гендерна рівність розглядається в сучасних умовах одним із засобів поповнення людського ресурсу та є невід'ємною складовою

соціально-економічного розвитку [800], а її наявність слугує перепорою на шляху виявлення професійної мобільності.

Це стає ще більш очевидно, якщо ми візьмемо до уваги визначення категорії людський капітал, яке пропонує О.Грішнова [241, с.16-17]: „людський капітал – це економічна категорія, яка характеризує сукупність сформованих і розвинутих унаслідок інвестицій продуктивних здібностей, особистісних рис і мотивацій індивідів, що перебувають в їхній власності, використовуються в економічній діяльності, сприяють зростанню продуктивності праці і завдяки цьому впливають на зростання доходів (заробітків) свого власника та національного доходу”.

Невід’ємною складовою якості людського капіталу, який ми розглядаємо в контексті становлення професійної мобільності, є рівень освіти населення. Так Д. Сілічев [801] зазначає, що саме освіта формує людський капітал, який включає в себе знання й уміння, і які, за своїм значенням, прирівнюються до фінансового капіталу. У цьому контексті, особливого значення набувають проблеми гендерного характеру, оскільки, як зазначає І. Куріло [495, с.86] «детальніший аналіз співвідношень освітнього рівня за віковими групами населення України, старшого 25 років, засвідчує, що у молодому і зрілому працездатному віці (аж до досягнення 50-річної межі) нині вже має місце перевага жіночої частини населення за насиченістю особами з вищою освітою (як усіх рівнів сумарно, так і повною вищою зокрема)». Автор наголошує на тому, що «з переходом до постіндустріальної цивілізації поступово формуються об’єктивні передумови підвищення соціальної ролі та зміни соціально-економічних позицій жіноцтва. На відміну від традиційного капіталізму, за якого в основу соціальної ієрархії покладено володіння власністю, а найбільш затребуваними є риси, притаманні чоловічому світогляду (раціональність, логічність, прагнення до домінування, а також редукції складного до простого), соціально-економічний устрій інформаційного суспільства базується на врахуванні особистісно-досяжних ознак і ресурсів індивідів (рівня освіти, культури

тощо) та потребує вміння функціонувати в умовах невизначеності й відкритості, поєднувати практичність і раціональність з емоційно-інтуїтивним сприйняттям, усвідомлювати всю складність буття – все це надає певні переваги жінкам у досягненні високого соціально-економічного статусу» [495, с.89].

Науковці [345] наголошують особистісні та професійні якості, серед яких креативні можливості, вміння оперувати знаннями, постійно їх оновлювати, розширювати й виробляти нові. Такий підхід до знань пов'язаний з постійним їх нарощуванням, обумовлюється тим, що вони стали новим фактором виробництва. У зв'язку з цим, переваги будуть надаватися тим, хто продемонструє високий рівень освіченості, наявність знань різного типу – наукових, практичних, розвиток креативних здібностей, критичне, продуктивне мислення, широкий світогляд, готовність як до індивідуальної, так і до колективної творчої діяльності і т. ін. А ми, враховуючи, що названий перелік якостей входить до складу тих, що забезпечують виявлення професійної мобільності, наголошуємо на становленні в сучасних соціально-економічних умовах вимог до професійної мобільності, як невід'ємної складової професійної підготовки сучасного фахівця.

Попри те, що людський капітал є надбанням всієї нації, його нагромадження особами чоловічої та жіночої статі через низку факторів відбувається нерівномірно, що впливає на процес прискорення та активізації його накопичення. О. Кошулько та Є. Мазан [469] підкреслюють, що для жінок значно складніше систематично самовдосконалюватися, навчатися, духовно збагачуватися, інвестувати у власний капітал і накопичувати його. Особливо несприятливим фактором для цього є період народження та виховання дітей – виникають прогалини в освіті, самовдосконаленні, інвестуванні у себе. Автори розглядають період перебування чоловіків в армії, як такий, що сприяє накопиченню людського капіталу, оскільки впродовж зазначеного терміну відбувається освоєння нових професій, одержання прав на керування транспортними засобами (інвестування в

освіту), а також здійснюється систематична фізична підготовка (інвестування у здоров'я) призовників. Це, зокрема, і є фактори, що визначають мобільність особистості.

На особливу увагу заслуговують умови революції в комунікативній сфері, які створюють підґрунтя постіндустріального суспільства. Саме від того як система освіти, вищої зокрема, швидко адаптується до реалій інформаційного суспільства залежить «місце» кожної країни в ситуації жорсткої конкуренції [115].

Саме через розвиток людських ресурсів, можливості яких повинні відповідати вимогам інформаційного століття, має реалізуватися стратегія розвитку інформаційного суспільства, наголошується в Окінавській хартії глобального інформаційного суспільства, що була прийнята у липні 2000 р лідерами країн Великої Вісімки [654].

Розвиток людського капіталу обумовлюється інноваційним типом розвитку економіки. Тому, розглядаючи соціальний аспект становлення професійної мобільності фахівця аграрної сфери, слід зважити на те, що інноваційний тип розвитку представляє здатність економіки виробляти, реалізовувати продукти і послуги, які мають переважно інноваційні властивості, що досягаються завдяки підтриманню високого наукового рівня технологічної бази їх виробництва та відтворення. До факторів інтелектуально-інноваційного розвитку віднесено суб'єктивні, що діють через систему мотивації, потреб, інтересів; творчу активність конкретної людини, стимули підвищення її готовності до інноваційної діяльності; перманентного творчого пошуку нових знань, набуття досвіду, навичок, а також піднесення, з цією метою, духовно-інформаційної мобільності, рівня інтелектокористування та інших професійно-якісних характеристик.

До рушійних сил можна також віднести ментальність, культуру суб'єктів творчості, в т. ч. інноваційну, морально-психологічний клімат, виробничі відносини, менеджмент, організацію охорони здоров'я, відпочинку, соціальний захист суб'єктів творчості, їх інтелектуальної

власності та ін., тобто все те, що «опосередковано» сприяє підвищенню духовно-інтелектуального потенціалу [162].

Таким чином, дослідження соціально-історичних передумов становлення професійної мобільності дало змогу виявити низку факторів зовнішнього характеру, що суттєво впливають на індивідуальний рівень виявлення професійної мобільності фахівця аграрної сфери.

По-перше, історичне минуле, яке свідчить про наявність мобільності у суспільному житті в усі часи, починаючи від давнини і до нашого часу. Історичні свідчення доводять, що мобільність завжди була невід'ємною складовою способу життя людини. Проте рівень її розвитку не був однорідним, оскільки були ті, хто виявляв її більшою мірою, і це забезпечувало їм більшу успішність. Разом з тим, соціально-історичні випробування, які припали на долю народу України, його селянства пояснюють і стан розвитку аграрної галузі сьогодні, проблеми індивідуального характеру, що постають на шляху формування професійної мобільності фахівця, тому що тривалий час умов для виявлення професійної мобільності не було. Проблема ускладнюється кризовими явищами економічного розвитку України, аграрної галузі, проте науковці визначають перспективні напрями її розвитку, що зумовлюють розвиток професійної мобільності.

По-друге, доцільність формування професійної мобільності пов'язана з соціально-економічними змінами, що характеризують перехід до постіндустріального суспільства, де головною рушійною силою стає інтелект людини.

По-третьє, особливості суспільного розвитку спонукають гендерні особливості виявлення професійної мобільності, стають достатньо вагомими чинниками гальмування соціально-економічного розвитку країни. Тому логічним продовженням нашого дослідження стає виявлення особливостей впливу гендерної нерівності на ринок праці, що виявляється через явище гендерної сегрегації.

1.4. Гендерна сегрегація на ринку праці та її вплив на формування професійної мобільності

Прагнення України до євроінтеграції зобов'язує нашу державу забезпечити відповідність національного законодавства міжнародним стандартам, у тому числі, і стандартам гендерної рівності в трудових правовідносинах. На сьогодні гендерні відносини, що існують в суспільстві, впливають на економічний розвиток країн, а рівні можливості соціальної рівності чоловіків і жінок розглядаються необхідними показниками демократизації та гуманізації суспільного буття.

Розглядаючи специфічні особливості розвитку аграрної сфери та проблеми формування професійної мобільності, а також соціально-історичні передумови становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери, ми акцентували виділення науковцями гендерних аспектів проблем. Тому, вирішуючи завдання формування професійної мобільності, необхідно врахувати вплив на неї гендерного чинника.

У зв'язку з тим, що професійна мобільність фахівця має сприяти його професійній самореалізації, для представників різної статі мають бути створені рівні умови для цього. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми гендерного характеру, зокрема існування такого явища на ринку праці, як гендерна сегрегація, яке на сьогодні не можна ігнорувати вирішуючи проблему формування професійної мобільності.

Тісний зв'язок гендерних проблем з розвитком економіки, політики і культури, створює підґрунтя вважати гендерні аспекти найважливішими показниками розвитку сучасного суспільства, і, більш того, – цивілізаційними характеристиками. Відповідно рівень відображення гендерного рівноправ'я в трудовій сфері характеризує рівень розвитку суспільства в цілому [535].

Маємо підкреслити, що гендерні дослідження ринку праці є досить розповсюдженими. У сфері економіки основи гендерних досліджень

закладені науковцями В. Андерсоном, Дж. Анкером, Т. Беком, Т. Вебленом, Д. Вулфордом, К. Делфі, М. Кімелом, Дж. Скотт, Х. Хартманом. До числа вітчизняних науковців, а також науковців так званого «ближнього» зарубіжжя, що опікуються згаданою вище проблематикою, належать М. Баскакова, О. Грішнова, А. Горілій, Л. Кобелянська, Е. Лібанова, М. Ліборакіна, Л. Лобанова, О. Макарова, В. Новіков, Ю. Саєнко, В. Стешенко, та ін.

Варто відмітити, що гендерна сегрегація є проявом гендерної дискримінації, яка виявляється, насамперед, у реальних відмінностях ставлення роботодавців до фахівців різної статі, що згодом переростає у прийняття та реалізацію ними конкретних рішень щодо надання місця праці. Вказуючи на це, О. Лободинська [527] підкреслює гендерні проблеми на ринку праці Україні, що визначаються дисбалансом щодо можливостей доступу жінок і чоловіків до бажаного місця праці, оскільки часто жінки з високим освітньо-професійним рівнем змушені реалізовувати свою трудову активність на менш престижних посадах, що потребують нижчої кваліфікації, менше оплачуються та створюють обмежені можливості кар'єрного просування.

Саме в такий спосіб відбувається обмеження соціальної мобільності через реалізацію індивідом професійної кар'єри [180].

Заслуговують на увагу теоретичні підходи, які пояснюють факт існування гендерної сегрегації, зокрема:

1. Теорія людського капіталу – роботодавці оцінюють людський капітал жінок як менший, ніж у чоловіків, саме через низький рівень освіти, специфічний вибір професій і, головне, через заміжжя, планування народження або реальну появу дітей, виконання сімейних обов'язків, чим власне й пояснюють низьку продуктивність праці і, відповідно, менший заробіток жінок порівняно з чоловіками;

2. Теорія схильності до дискримінації – наявність сформованих у роботодавців упереджень щодо певних груп робітників.

3. Теорія компенсації відмінностей аналізує поведінку жінок на ринку праці при обранні роботи з невисоким заробітком, але з певним соціальним зиском.

4. Теорії сегментації ринку праці акцентують увагу на взаємозв'язку подвійного ринку праці – існуванні двох сегментів первинного і вторинного ринків праці, чим пояснюється нерівність в оплаті жінок і чоловіків.

5. Сучасна гендерна теорія дає інтерпретацію феномену гендерної сегрегації у сфері праці, виходячи з того, що однією з основних причин її існування є пануючі гендерні стереотипи як на самому ринку праці, так і поза ним [527].

Зазначимо, що в науковій літературі загальноприйнятого тлумачення поняття «гендер» немає. Така ситуація пояснюється багатоаспектністю проблеми, її складністю і міждисциплінарним характером, при якому представники різних галузей знання висвітлюють ті сторони проблеми, які є для них найбільш важливими і актуальними. Поширеним є уявлення про гендер, як соціокультурну категорію, колективні уявлення, завдяки яким біологічні відмінності статей переводяться на мову соціальної та культурної диференціації.

На нашу думку, досить вдало щодо поняття і терміну «гендер» висловлюється І. Таліна [875], вказуючи на те, що поняття «гендер» означає сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство приписує виконувати людям залежно від їх біологічної статі. Термін «гендер» вказує на соціальний статус і соціально-психологічні характеристики особистості, які пов'язані зі статтю і сексуальністю, та виникають у взаємодії з іншими людьми. З цього слідує, що не біологічна стать, а соціокультурні норми визначають, в кінцевому рахунку, психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності, професії жінок і чоловіків. Термін «гендер» актуалізував проблему співвіднесення біологічного і соціального, він став розумітися як складна система, що само організується, створюється суспільством як соціальна модель жінок і чоловіків, що визначає їх положення, роль у

суспільстві і його інститутах (політичній структурі, економіці, освіті, культурі, сім'ї та ін.).

Окрім того, що поняття «гендер» характеризує соціальні відмінності між чоловіками і жінками, а також стосується їхніх відносин і ролей, що формуються соціально, воно відображає набір переконань і звичок щодо відношення до представників обох статей, які є не тільки притаманними окремим особистостям, але й є обов'язковим атрибутом соціальних інститутів і систем [683].

Підкреслюючи соціальне конструювання гендеру, в контексті динаміки соціальної ролі молоді, С. Явон [1008] виділяє його детермінування гендерним простором сучасного суспільства, що характеризується суперечностями подвійного характеру: по-перше, суперечностями між чоловіками і жінками традиційного патріархального суспільства, яке воно часто вирішує шляхом ствердження формальної рівності статей чи принципу егалітаризму; по-друге, це суперечності між «старим» патріархальним устроєм гендерних відносин і новим, альтернативним йому, що народжується на принципі «рівності у відмінностях» тенденцію рівних можливостей для самореалізації молодих чоловіків і жінок як унікальних суб'єктів соціально-історичної дії. Разом з тим, зазначається, що суспільство орієнтується (і орієнтує молодь) на відтворення зразків поведінки, що склалися. До того ж молодь, в цілому, сприймається як пасивне начало, чия справа слухати і вчитися.

Саме патріархальні гендерні установки визначають вид професійної діяльності жінок часто пов'язуються з виконанням сімейних обов'язків та залежать від чоловіків як культурної норми. Жінки, які соціалізовані в культурі патріархату, самі ж створюють підґрунтя для своєї дискримінації, результатом чого стає горизонтальна і вертикальна сегрегація ринку праці, концентрація жінок у низькооплачуваних секторах економіки і на найнижчих щаблях професійної ієрархії [816].

Варто відмітити посилення патріархальних тенденцій сімейного укладу і на актуальність тенденції ідей егалітаризму, які розглядаються в контексті конфліктогенезу на прикладі сімейного будівництва [458]. Проте ми також вважаємо, що в розвитку суспільства в цілому спостерігаються аналогічні тенденції, оскільки патріархальні традиції, як система суспільних цінностей, мають досить інертну природу та особливо притаманні аграрному середовищу, як було показано раніше, що має досить консервативний характер.

Підтвердження цьому знаходимо у дослідженні Л. Надолинської [612], яка підкреслює, що оновлення спеціалізованих науково-технічних знань і навичок відбувається набагато швидше, ніж зміна найважливіших ціннісних орієнтацій та вірувань і вказує на поліваріантність культур і гендерної соціалізації сучасного світу:

а) патріархальна культура і соціалізація, що характеризується відсутністю усвідомлення, важливих змін, почуття спадковості життя, автоматичним засвоєнням поведінкових реакцій, які відповідають усім стандартам цієї культури;

б) модерністська культура і соціалізація, яка характеризується такою моделлю поведінки, що переважає, як прийняття норм поведінки, активність і самостійність у жіночій поведінці, коли дорослі можуть вчитися у дітей, діти намагаються виробити свій стиль поведінки, що відрізняється від поведінки їхніх батьків, конфліктом поколінь, великою соціальною мобільністю;

в) сучасна культура і гендерна соціалізація характеризуються тим, що майбутнє для обох статей є малопрогнозованим, ним не можна управляти, відсутністю взаєморозуміння між батьками і дітьми; – обидві статі виростають у суттєво іншому світі, який значно відрізняється від світу, в якому вирости їхні батьки.

Підкреслимо, що суперечність полягає в тому, що у наш час ідеї жіночої рівноправності в публічній сфері накладаються на патріархальні норми, які панують у приватному житті [670].

Ми скористалися науковими напрацювання російських вчених тому, що в Україні ця проблема також є достатньо гострою. Погоджуємося з думкою стосовно того, що при загальному егалітарному настрої українське суспільство є за своєю суттю патріархальним з відповідним розподілом гендерних ролей та соціальних функцій, а гендерна рівність перебуває у стадії свого політичного оформлення [161].

Все означене вказує на складність самої проблеми, зумовлює аналіз у контексті формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

До числа проблем гендерного характеру належить проблема гендерної нерівності, що стосується юридичних аспектів функціонування суспільства, можливості впливу на процес прийняття рішень.

Варто відмітити, що правова держава має забезпечувати правову рівність між статями, що означає надання їм рівних стартових можливостей. Однак реалізація прав жінкою та чоловіком залежить від їх особистісних якостей – знань, умінь, таланту. Різна оцінка професійних можливостей жінок і чоловіків на ринку праці породжує випадки прояву нерівності у суспільстві. Тому закономірним постає завдання досягнення гендерної рівності, як універсального принципу в галузі прав людини, який наділяє осіб різних статей рівними правами та можливостями для їх участі у всіх сферах суспільного, державного та приватного життя. На цьому тлі, те, що в Україні можна спостерігати збільшення кількості жінок при владі в залежності від його рівня, чим він є нижчим – тим більше там жінок, свідчить про те, що жінки мають значно менше можливостей впливати на процес прийняття рішень [552].

Міжнародний характер гендерних проблем, гендерної нерівності не є виключно національним явищем. Він на сьогодні розглядається у глобальному масштабі і представлений чотирма факторами:

- а) зростанням чисельності жінок, що інтегровані в економіку але на гірших умовах, ніж чоловіки;
- б) маргіналізацією жіночої робочої сили;
- в) збільшенням робочого навантаження на жінок;
- г) одночасним розширенням і обмеженням можливості участі жінок у політичному і соціальному житті [759].

Варто зазначити, що існування гендерної нерівності в суспільстві сповільнює економічне зростання на основі ефективного використання людських ресурсів, послаблює систему державного управління та знижує ефективність стратегій розвитку. До того ж, будучи одним із проявів соціально-економічної диференціації населення, гендерна нерівність зумовлює різні можливості самореалізації жінок і чоловіків у суспільстві [197].

Заслуговує на увагу й думка, щодо домінування в суспільній свідомості низького рівня гендерного паритету. При цьому мешканці міст характеризуються значно вищим рівнем освіти, поінформованості, є носіями сучасних цінностей, а мешканці сільськогосподарських районів – традиційно-консервативними цінностями [259]. Саме це ми повинні враховувати при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Проблема гендерної нерівності на ринку праці проявляється також і через диспаритет у рівнях заробітку чоловіків та жінок. Йдеться не проте, що жінкам платять менше в принципі. Чоловік та жінка, що займають номінально однакові посади, зазвичай отримують однаковий рівень платні. Інша справа, що жінки переважно зайняті у галузях економіки, де рівень заробітної платні є нижчим об'єктивно. От і виходить, що середній рівень

«жіночого заробітку» ледь сягає 70% від рівня аналогічного чоловічого показника [163].

При формуванні професійної мобільності мають бути враховані реальні проблеми гендерного характеру, з якими стикнуться майбутні фахівців вже найближчим часом. Спираючись на дослідження [866], що було проведено серед роботодавців, можна стверджувати що одна з основних стратегій економічного виживання пов'язується, в їхній уяві, з проведенням жорсткої кадрової політики. Роботодавці, а особливо власники приватних підприємств, діючи у жорсткому ринковому конкурентному середовищі, вважають, що з жінками пов'язані більш високі витрати через тимчасове звільнення у зв'язку з вагітністю або з хворобою дитини, а також із правом жінки на скорочений робочий день, тощо. Це означає відмову від використання жіночої праці на робочих місцях, де вона може бути замінена чоловічою. До того ж, процес посилення трудової мобільності у середовищі спеціалістів з вищою освітою, в даний час, також знаходить гендерну форму вираження. Для чоловіків вихід із бюджетної сфери пов'язаний з пошуком високооплачуваної роботи, що дозволяє зберегти професійний статус. Для жінок такі можливості дуже обмежені.

З огляду на ці факти, заслуговують на увагу чинники, що стоять на шляху до встановлення гендерної рівності в суспільстві, ними є:

1. Стереотипи масової свідомості, які й досі розглядають жінку як слабку порівняно з чоловіком істоту, яка є другорядною в суспільному, політичному та економічному житті, чоловіча ідеологія є породженням тоталітарної системи, але виховання спроможне змінити гендерну ментальність.
2. Кризова економічна ситуація (і особливо безробіття, яке нерідко штовхає жінок на заробітчанство, що нерідко призводить до продажу жінок та подальшої сексуальної експлуатації).
3. Слаборозвинуте громадянське суспільство, в тому числі пасивність жіночих організацій та окремих жінок у відстоюванні своїх законних прав та свобод.

4. Домашнє насильство, проституція та торгівля жінками, наркоманія, відсутність послідовної державної політики в цій сфері, які належать до основних жіночих проблем. Особливої гостроти набула проблема сексуальних зазіхань, які вважаються нормою у відносинах між керівниками-чоловіками та підлеглими-жінками.

5. Чинне законодавство *de jure* гарантує чоловікам та жінкам України рівні права та можливості, проте реальна рівність в політичній, культурній, соціальній, економічній сферах, а також у сфері працевлаштування та в повсякденному житті відсутня.

6. Жіночий бізнес орієнтований в основному на роздрібну торгівлю, медицину, культуру та науку. Соціологи стверджують, що жінки у бізнесі демонструють більшу схильність до компромісів у взаємодії з партнерами, більше враховують моральні та етичні принципи.

7. Традиційні стереотипи масової свідомості суттєво обмежують можливості кар'єрного росту для жінок та негативно впливають на їх сімейні відносини як тільки вони досягають перших успіхів [373].

Варто відмітити, що нерівність існує в усіх типах людського суспільства, вона історично закорінена набагато глибше, аніж класова система. До того ж, чоловіки стояли вище від жінок навіть у безкласових суспільствах. Проте класовий поділ настільки чітко означений в сучасних суспільствах, що немає сумніву: він суттєво «накладається» на гендерну нерівність Е. Гіденс [201, с.314].

Справді, гендерна нерівність є явищем соціальним і обумовлена не біологічними відмінностями між жінками і чоловіками, а перш за все тим, що економічні, політичні і соціальні ресурси розподілені між ними нерівномірно. Причиною цього є гендерна дискримінація [942].

Наголосимо, що саме дискримінація є одним із проявів соціально-економічної диференціації населення та зумовлює різні можливості самореалізації жінок і чоловіків у суспільстві. Підкреслимо, що гендерна нерівність на вітчизняному рівні праці не є виключно економічним, а скоріше

соціально сконструйованим феноменом, який, своєю чергою, погіршує якість людського потенціалу, сповільнює економічне зростання, послаблює систему державного управління, знижує ефективність стратегій розвитку та боротьби з бідністю, що, звичайно ж отримує відображення на структурі й динаміці зайнятості та безробіття [764].

Отже, гендерна нерівність на ринку праці України проявляється:

- при наймі на роботу й оплаті праці;
- за професіями, що полягає у нерівності можливостей професійної підготовки та перепідготовки чоловіків та жінок, їхнього доступу до виробничих ресурсів та контролю над ними;
- у кількості жінок на керівних посадах у державному секторі економіки. Крім того, жінки є лідерами у списках безробітних із вищою освітою, де їх близько 80%);
- у недосконалості законодавчої бази, яка стимулює розвиток гендерних протиріч. Законодавство забороняє жінкам обіймати певні посади та виконувати певну працю;
- у непривабливості жінок для роботодавців через їхню високу захищеність як працівників у період вагітності та перші три роки материнства, а також у зв'язку зі зростанням виплат у зв'язку з пологами;
- в значній кількості жінок у потоках нелегальної міграції [163].

Через те, що професійна мобільність безпосередньо торкається сфери зайнятості, яка визначає доступ до економічних ресурсів, саме через зайнятість, зазвичай, ідентифікується об'єктивна позиція людини у соціальній структурі суспільства. Згідно з міжнародними звітами, які вимірюють стан гендерних відносин, для України характерним є нерівний доступ чоловіків і жінок до матеріальних ресурсів, суттєва різниця в оплаті праці, гендерно-сегрегований ринок праці тощо. Аналіз результатів досліджень, що здійснені в Україні, дозволяють відзначити:

— нерівномірний розподіл жінок і чоловіків за галузями та сферами діяльності (горизонтальну сегрегацію), бар'єри для просування жінок по службі (вертикальну сегрегацію), дискримінацію на ринку праці та ін.;

— панування думки про те, що для жінки так само важливо мати роботу, як і для чоловіка – результат дії гендерного контракту працюючої матері. Натомість українська жінка, будучи активно залученою до ринку праці, отримує, в середньому, згідно з різними даними, лише 70% зарплати чоловіків;

— в економічній сфері українські жінки мають менший доступ до такого важливого каналу доступу до економічних ресурсів, як оплачувана робота. Форма нерівності як сегрегація за професійною належністю. Жінки більшою мірою, ніж чоловіки, представлені у професійній та технічній сфері: 33% проти 16% серед чоловіків; у сфері торгівлі: 15% серед жінок проти 6% серед чоловіків. Такі професії, як лікарі, вчителі, медсестри, бухгалтери тощо залишаються традиційно «жіночими» в українському суспільстві. Серед чоловіків же більше кваліфікованих і напівкваліфікованих робітників. Окрім того, серед чоловіків і жінок приблизно однакова кількість посідає вищі та нижчі адміністративні ланки. З іншого боку, між жінками і чоловіками може існувати не однакове розуміння того, що є «вищою» і «нижчою» ланками управління. Адже питання про самооцінку сфери трудової діяльності може мати певне суб'єктивне зміщення [566].

Незаперечними є факти існування гендерних відмінностей в оплаті праці, які призводять до низки несприятливих економічних і соціальних наслідків. До економічних проблем належать:

— фемінізація бідності;

— стимулювання певної частки зайнятих жінок до просування по кар'єрних сходинках;

— створення формально діючих інститутів державної влади в результаті проведення гендерної політики.

До соціальних наслідків:

- погіршення стану здоров'я самотньої жінки та її дітей внаслідок погіршення харчування і ускладнення доступу до платних медичних послуг;
- погіршення здоров'я майбутніх поколінь, генофонду країни; поглиблення демографічної ситуації внаслідок скорочення народжуваності;
- зменшення можливості отримання вищої освіти для дітей з неповних сімей;
- ускладнення доступу до отримання кредиту в комерційному банку; погіршення житлових умов і недоступність іпотечних програм [784].

Важливим фактором диспропорції в рівні оплати праці чоловіків і жінок, у кар'єрних можливостях, і, як наслідок, – в нерівності можливостей у сфері зайнятості є високий рівень сегрегації, яка має глибоке історичне коріння і проявляється як в сучасному суспільстві, так і в суспільствах минулого [108].

Слід зазначити, що на сьогодні економічний статус жінки зазвичай нижче економічного статусу чоловіка, що пов'язано з більш низьким представництвом жінок у сфері бізнесу, високооплачуваних галузях і керівних посадах, де приймаються стратегічні рішення. Це, своєю чергою, призводить до порушення сприйняття рівноцінності працівників, значущості чоловічої і жіночої праці. Проте доведено, що ступінь залучення жінок до керівництва значно впливає на продуктивність корпорацій, а гендерний баланс сприяє створенню додаткових конкурентних переваг [535].

Аналізуючи гендерні проблеми на ринку праці України, Г. Герасименко [198] відзначає високі показники участі жінок у складі робочої сили з усталеною орієнтацією на повну зайнятість, що притаманно як Україні, так і країнам з перехідною економікою. Жінки становили і становлять більшість у структурі робочої сили країни. Проте гендерний дисбаланс виявляється у сфері економічної активності населення за:

- рівнем освіти і працездатності. Порівняно з чоловіками, жінки в цілому мають більш високий рівень освіти, однак рівень економічної активності

жінок, які мають вищу освіту, був нижчим, ніж у відповідній категорії чоловіків;

— рівнем економічної активності і віковими групами. Низький рівень трудової активності молодих жінок пояснюється впливом низки чинників: традиційним для України народженням дітей жінками у ранньому віці і одночасним зменшенням числа державних дитячих закладів; зростанням кількості осіб, які вступають до вищих навчальних закладів; зменшенням числа робочих місць та переорієнтацією частини населення на «тіньове» і підсобне господарство; поширенням міграції за кордон тощо;

— високим рівнем економічної активності українських жінок і тенденцією до погіршення як кількісних, так і якісних характеристик зайнятості. Про більш сприятливе становище чоловіків свідчить гендерний аналіз зайнятого населення за статусом та формами зайнятості. Жінки – роботодавці становлять лише 25%, внаслідок цього мають менші можливості доступу до економічних ресурсів та обмежені можливості прийняття рішень. Серед жінок більше самозайнятих та безоплатно працюючих членів родини, вони частіше зайняті неповний робочий час;

— за рівнем безробіття. Хоча рівень безробіття чоловіків, за розрахунками Міжнародної Організації Праці, вищий ніж жінок, жінкам складніше повторно влаштуватися на роботу. Середня тривалість безробіття серед жінок вища, ніж серед чоловіків. Певною мірою триваліший період пошуку роботи відбиває більш пасивну поведінку жінок, проте, можна стверджувати про наявність певної дискримінації на ринку праці, оскільки при наймі на роботу перевага часто надається чоловікам, а не жінкам, навіть із вищими освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Наші спостереження підтверджуються думкою вчених [180, 707, 764], які відзначають, що з розвитком в країні ринкових відносин, жінки, як і всі громадяни, отримали можливість для відкриття власної справи. Доля жінок в загальній кількості підприємців складає близько 30%. Здебільшого вони зайняті в малому і середньому бізнесі. У великому бізнесі жінки – рідкість.

До того ж, підприємництво вимагає від жінок концентрації професійних, особистісних якостей, часу, загострює взаємовідносини у сім'ї, змінює їх шлюбно-репродуктивну поведінку та є однією з причин того, що майже в усіх галузях народного господарства жінки займають низькооплачувані посади. Всі ці роки на ринку праці простежується ще одна закономірність: чоловіки витісняють жінок з перспективних і добре оплачуваних посад. При працевлаштуванні у жінок менше шансів, ніж у чоловіків, отримати вакантне місце. Така очевидна нерівність позицій жінок та чоловіків на ринку праці призвела до фемінізації бідності.

Розглянуте дає підстави погодитися з висновком, що високий рівень гендерної сегрегації корелює з високим рівнем нерівності в суспільстві в цілому [1018].

Зазначимо, що сегрегація (від лат. *segregation* – відділення, поділ), політика примусового поділу (диференціації) певної групи населення за расовою, етнічною чи іншою (наприклад статевою) ознаками) [163].

Термін «гендерна сегрегація» [562] описує явища, що пов'язані з роздільним існуванням індивідів, які належать до різних гендерних груп, у певній сфері життєдіяльності людини. Під гендерною сегрегацією розуміють розділення чоловіків і жінок у межах певних соціальних, економічних, інституціональних структур. У сфері економіки гендерна сегрегація є однією з характеристик ринку праці. Для її визначення дане явище розглядається в двох взаємопов'язаних площинах. Як динамічне явище, гендерна сегрегація є тенденцією до стійкого розподілення чоловіків і жінок за сферами діяльності, тобто описується як певний процес, який полягає в тому, що представники кожної статі, за певними причинами, зайняті у різних видах занять. Гендерна сегрегація описує поточний стан ринку праці – ситуацію, при якій жінки і чоловіки нерівномірно розподілені між різними видами діяльності.

Гендерна професійна сегрегація представляє собою нерівномірний розподіл чоловіків та жінок за різними соціально-демографічними ознаками:

за видами економічної діяльності; професійними групами; посадами; статусами зайнятості; рівнем освіти [30].

Варто відмітити, що протягом перехідного періоду на ринку праці України спостерігається посилення гендерної професійної сегрегації внаслідок переходу від регульованої політики зайнятості до ринкової системи з більш жорстким конкурентним середовищем. Її негативний вплив в «горизонтальній формі» (між різними професіями та видами економічної діяльності) полягає в зниженні гнучкості ринку праці, обмеженні для окремих працівників (в даному випадку для жінок) можливостей займатися певними професіями, що зменшує ефективність використання людського потенціалу та сприяє посиленню розшарування населення за рівнем доходу. А це вже пряме посилення на можливість виявлення професійної мобільності, в контексті якої і розглядається проблема гендерної сегрегації [198].

Формування гендерної сегрегації відбувається під впливом різних факторів і несе на собі відбиток основних подій в економічній історії конкретних країн. Їх аналіз передбачає розгляд особливостей поведінки гендерних груп у сфері праці і зайнятості, до них відносяться:

1. Історичний розподіл соціальних ролей, що було пов'язано із здатністю жінок до дітонародження. Відповідно, за ними були закріплені обов'язки догляду за дітьми і веденню домашнього господарства, тоді як основним завданням чоловіка було забезпечення матеріального доходу.
2. Припущення про економічну раціональність гендерного розподілу ролей, що підтверджує історія присутності жінок у сфері ринкової зайнятості.
3. Незначна частина жінок у чисельності економічно активного населення практично всіх країн Заходу, оскільки віддача від їхніх занять домашнім господарством перевищувала очікувану вигоду від виходу на ринки праці до 60-х років ХХ ст. Проте починаючи з 1960-х 1970-х років в економічно

розвинених країнах спостерігається збільшення присутності жінок у сфері оплачуваної праці [760].

Масовий вихід жінок на ринок праці був зумовлений впливом цілої низки інших, окрім зростання відносної заробітної плати жінок, факторів. До їх числа відносяться:

- впровадження технічних досягнень у побутову сферу, що змінили традиційні структури розподілу часу в межах домашнього господарства;
- розвиток масового виробництва і постіндустріальних технологій, що забезпечили стійкий попит на жіночу працю;
- зміни системи освіти, що дозволили жінкам проходити навчання так само, як і чоловікам [760].

Існує декілька форм прояву гендерної сегрегації, проте у фокусі нашої безпосередньої уваги знаходиться професійна сегрегація – асиметричне розподілення чоловіків і жінок за професіями. Це пояснюється тим, що саме професійна сегрегація стає основою для існування інших форм галузевої, посадової, міжфірмової і міжсекторної сегрегації [57].

Професійна сегрегація робить вагомий внесок у відмінності заробітків, її рівень залишається досить стабільним. С. Рошін [767] припускає, що збільшення гендерного розриву в заробітній платі відбувається за рахунок збільшення відмінностей у середньому рівні оплати праці в «чоловічій» і «жіночій» сферах діяльності. Тобто «чоловічі» види діяльності стають ще більш доходними, а «жіночі» – низько дохідними. При цьому слід мати на увазі, що і в «жіночих» видах діяльності чоловіки «як правило, займають більш високі посадові позиції».

Ми погоджуємося з думкою науковців [57], які аналізуючи гендерні відмінності в трудовій поведінці, підкреслюють, що вони проявляються в реалізації чоловіків і жінок, які вийшли на ринок праці, в різних сферах діяльності. Досить парадоксально виглядає те, що з природної відмінності жінок від чоловіків – здатності до дітонародження – суспільство виводить всі інші відмінності – у здібностях, схильностях, навичках, які можуть мати

вплив на трудову поведінку представників різних статей. Хоча в дійсності ці відмінності зумовлені виключно особливостями соціалізації чоловіків і жінок, що починають формуватися від самого народження. Ми розподіляємо думку, що відмінності в положенні чоловіків і жінок обумовлені соціальними механізмами. Такі механізми реалізуються, в тому числі, і через існування гендерних стереотипів. Зокрема, наявність гендерної сегрегації значною мірою, пояснюється саме стереотипами суспільства по відношенню до місця і ролі чоловіків та жінок в економіці країни, які призводять до формування і у роботодавців, і у працівників уявлення про типово «жіночі» і типово «чоловічі» заняття.

Необхідно зважити на те, що професійна сегрегація за ознакою статі значною мірою обумовлена перенесенням стереотипів гендерного характеру на сферу зайнятості – «жіночі» професії стають продовженням жіночих домашніх обов'язків і вважаються пов'язаними із захистом репродуктивної функції. До того ж, будь-якій економіці притаманна тенденція заохочувати жіночу робочу силу в періоди економічного зростання і витіснити її з ринку в періоди спаду, також, існуючій дискримінації жінок сприяють існуючі в суспільстві упередження [435].

Важливо усвідомлювати, що феномен горизонтальної сегрегації пов'язаний не стільки з природою, скільки з ідеєю «нормального» (і в цьому смислі «природного») розподілення професійної і домашньої праці між статями. Соціальна природа цього явища підтверджується тим, що в різних суспільствах одні й ті самі професії можуть вважатися «чоловічими» чи «жіночими». Такі характеристики професій як «чоловічі» чи «жіночі» досить часто асоціюються з поняттям «престижні» чи «непрестижні» [128].

Виникненню цих упереджень сприяв так званий радянський гендерний порядок, який зумовлював відмінність ролей чоловіка – годувальника родини, чий соціальний статус визначався положенням на роботі, і жінки, яка хоч і працювала, проте основну відповідальність несла за домашнє господарство. Вирішуючи проблему формування професійної мобільності,

необхідно пам'ятати, що гендерні ідентичності радянських часів до цього часу продовжують суттєво впливати на поведінку людей у сфері зайнятості [45].

Упередження з приводу гендерного розподілення праці притаманні як роботодавцям, так і самим робітникам. Це примушує їх обирати відповідне місце у професійно-кваліфікаційній структурі економіки. Отже, формування гендерної структури трудового ринку, значною мірою, зумовлюється впливом традиційних стереотипів, які притаманні його основним суб'єктам: працівникам і роботодавцям/винаймачам [435]. До цього необхідно додати особливості протікання кризових явищ в економіці, зокрема те, що галузева і професійна реструктуризація зумовили занепад традиційно «чоловічих» галузей промисловості. Загальне скорочення робочих місць відбувалося, перш за все, за рахунок ліквідації підрозділів і закладів, що були пов'язані з виконанням конструкторських і дослідницьких робіт, де працювало багато жінок з «чоловічими» професіями. Підкреслюється, що жінки, які брали участь в опитуванні, самі вважали спеціальності, які вони отримали за радянських часів, – «чоловічими». Саме такі жінки, у першу чергу, зіткнулися з обмеженням працевлаштування у відповідності до своєї спеціальності і кваліфікації без огляду на попит. В наш час спостерігається трансформація цілого ряду традиційно «жіночих» чи «гендерно-нейтральних» робочих місць у «чоловічі». Цей процес пов'язаний з прагненням роботодавців (особливо у приватному секторі) до економії на фонді заробітної плати.

В умовах кризи, уявлення про чоловіка – «годувальника» визначається переважно прагненням представників «сильної» статі займати більш високооплачувані та престижні, «чоловічі» робочі місця. А уявлення про жінку – «хранительку домашнього вогнища» стимулює бажання більше часу приділяти сім'ї. Це призводить до того, що, як правило, чоловіки вже спочатку не претендують на «жіночу» роботу, а жінки – на «чоловічу». Прихильність традиційним уявленням «розводить» їх за різними сегментами

ринку вакансій. Проте у межах цих сегментів жінки проявляють більшу гнучкість, здатність пристосуватися до обставин, вони частіше йдуть на такий вид ризику, як зміна професії. У той самий час, вибір «гендерно-стороннього» робочого місця скоріше є виключенням із правил [435].

В сучасних дослідженнях гендерних аспектів ринку праці розглядається і специфіка тих процесів, що відбуваються в аграрному секторі, і пов'язані з жінками, які проживають у сільській місцевості. Узагальнення робіт вчених, які досліджують цю проблему [184; 493; 576], дозволяє нам зазначити, що:

— спадаюча економічна активність жінок у сільській місцевості пов'язана зі слабким попитом на робочу силу та обмежений доступ жінок до робочих місць;

— жінки, які зайняті в аграрному секторі, неважливо, мова про самозайнятість чи роботу за наймом, не отримують такої самої користі як чоловіки;

— до жінок, які живуть і працюють у сільській місцевості, часто ставляться як до громадян другого сорту;

— багато жінок є неоплачуваними працівниками сімейних підприємств, що призводить не тільки до зниження їх трудового доходу, але й до зростання психологічного навантаження і втоми;

— відбувається скорочення робочих місць, які традиційно посідали жінки, внаслідок низької конкурентоспроможності і ефективності національного виробництва ліквідуються цілі сектори національних економік;

— особливу привабливість жіночої робочої сили для роботодавців (як іноземних, так і вітчизняних), причиною якої є її низька вартість, дисциплінованість і легка керованість

— у періоди кризових явищ в економіці і стагнації виробництва домогосподарства беруть на себе всі витрати з провалу економічної політики;

— безкоштовна репродуктивна праця жінок щодо підтримання членів сімей і відтворення виробництва робочої сили призводить до перенапруги жіночих трудових ресурсів і зростанню трудових навантажень;

— структура гендерного розподілення праці, що існує, посилює вплив патріархальних цінностей і дискримінацію жінок у сім'ї.

Такому становищу жінок сприяють соціальні, економічні та політичні фактори. Перш за все, це роль соціальних інститутів, які ставлять представників однієї статі вище за іншу. По-друге – традиції, звичаї, соціальні норми, з яких складаються доволі складні процеси функціонування сільського співтовариства, і які стримують діяльність жінок та обмежують їх можливість конкурувати нарівні з чоловіками. По-третє, стримуючі норми: саме жінки мають виконувати хатні роботи, вони не можуть управляти майном [576].

Це підтверджується узагальненням результатів досліджень, стосовно самозайнятих, що існує на аграрному ринку [197, 493]:

— жінки переважають серед самозайнятих (52,6% у 2009 році), тоді як чоловіки переважають в інших категоріях, а саме серед найманих працівників (51%), роботодавців (66%) та безкоштовно працюючих членів сім'ї (64,4%);

— самозайняті жінки в Україні зосереджені у вузькому діапазоні традиційних жіночих занять з низькою продуктивністю, рентабельністю і доходністю. Це, зокрема, реалізація товарів промислового виробництва (49% усіх самозайнятих), натуральне сільське господарство, приготування та реалізація кулінарних виробів, прибирання житла та інша хатня робота, перукарські послуги, догляд за дітьми, догляд за хворими;

— більше жінок, ніж чоловіків схильні працювати вдома, що може посилювати невидимість і маргіналізацію жіночої праці, обмежуючи в результаті сферу колективної дії навколо оплачуваних видів діяльності.

Неможливо оминати увагою і гендерний аспект працевлаштування випускників ВНЗ, який, з одного боку, має безпосереднє відношення до

професійної мобільності, а з іншого – сприятиме існуванню гендерної сегрегації.

Високоосвічена молодь, як особливий суб'єкт ринку праці, знаходиться сьогодні серед найуразливіших у соціальному відношенні груп вітчизняного ринку праці, вона повною мірою відчуває на собі практично всі прояви гендерної дискримінації в поєднанні з віковою. Реалізувати свій освітньо-професійний потенціал у процесі працевлаштування найважче молодим жінкам, при цьому наявність вищої освіти не завжди є гарантією одержання ними бажаного місця праці. Процес працевлаштування віддзеркалює взаємодію ринку праці та ринку надання освітніх послуг, при цьому освітньо-професійна підготовка молоді повинна відігравати вирішальну роль у забезпеченні зайнятості молоді. До числа стартових умов процесу працевлаштування випускників ВНЗ різної статі відносяться:

- відмінності у наявному освітньо-професійному потенціалі молодіжних гендерних груп;
- соціальні перешкоди як прояв соціально-економічних упереджень роботодавців стосовно кадрової політики [527].

Незаперечним є факт виявлення гендерних особливостей розвитку підприємництва, зокрема малого бізнесу, який залишається досить привабливою сферою діяльності для випускників ВНЗ. Сфера приватного бізнесу залишається переважно чоловічою, оскільки існує багато чинників економічного, соціального, культурного і навіть психологічного характеру, які стримують активне входження жінок до цієї сфери. Узагальнюючи аналітичні роботи, науковці [461] визначають особливості мотивації жінок, що приходять у бізнес – вимушена (безробіття) та добровільна (гнучка зайнятість, самореалізація). Підкреслюється, що добровільна мотивація є для країни більш типовою. Проте специфікою занять бізнесом для українських жінок є те, що:

- бути повною мірою незалежними їм не вдається (близько 25% з них отримують фінансову допомогу від чоловіків);

— у них виникають проблеми зі стартовим капіталом (51% жінок і 37% чоловіків);

— жінки бояться брати кредити.

Причиною такого становища є соціокультурні, тобто гендерні стереотипи. Поняття стереотипу (від грец. stereos – твердий і typos – відбиток) визначається як стандартизований, стійкий, емоційно насичений, ціннісно визначений образ, уявлення про соціальний об’єкт. В такому визначенні це поняття було введено в науку У. Ліпманом [602, с.333].

Наукові доробки вчених [461, 502] дозволяють визначити особливості впливу гендерних стереотипів на суспільну свідомість, що виявляється:

— у певному консерватизмі гендерного укладу соціально-трудових відносин;

— у відповідних психологічних установах, що впливають на поведінку чоловіків і жінок на ринку праці та визначають види їх професійної діяльності та рівень активності в ній;

— у характері спілкування чоловіків та жінок, не тільки встановлюючи певну нерівність, але й підтримуючи та виправдовуючи її;

— у сприянні збереження стереотипів самими жінками, які сприймають існуючий дисбаланс у суспільстві як цілком закономірне явище і досить скептично оцінюють власні можливості, в тому числі, й у напрямку започаткування власного бізнесу;

— у песимістичних оцінках власних можливостей, які обмежують жінок у сфері бізнесової діяльності, зменшують масштаб бізнесу, знижуючи їх конкурентоспроможність;

— у нав’язуванні думки, згідно з якою, жінка повинна і хоче насамперед присвячувати себе сім’ї, родині, а дії всупереч розцінюються як нетипові та вимушені;

— відмові роботодавців жінкам у наймі на роботу, передбачаючи, що жінка не буде працювати з повною віддачою, оскільки робота буде для неї другорядною (після сім’ї) справою.

В контексті зв'язку гендерних стереотипів і проблеми працевлаштування, професійної самореалізації, у нас виник науковий інтерес до їх класифікації, відповідно до якої виділяються стереотипи положення і стереотипів поведінки [768, 816].

Стереотипи положення – це стереотипи роботодавця. Роботодавець сприймає жінок як менш корисну робочу силу, встановлює бар'єри для входження жінок у певні професії чи обіймання ними керівних посад. Причини подібної дискримінаційної поведінки роботодавців можуть бути як нераціональними, тобто мати в основі суб'єктивне негативне ставлення до жінок, так і раціональними, що ґрунтуються на уявленні про відносний розмір реальних витрат, і користі, що пов'язані з винаймом і/чи просуванням жінок кар'єрними сходинками.

У першому випадку – це схильність до дискримінації. А в другому – роботодавець може вважати, що наймання жінок пов'язане з додатковими витратами, чи що жінки, при інших рівних, володіють меншою продуктивністю. Як результат дії всіх взаємопов'язаних факторів гендерної сегрегації спостерігається тенденція переважання жінок у тих сферах зайнятості, які передбачають виконання «природних» для жінок функцій.

Стереотипи поведінки – це стереотипи працівників. У зв'язку з тим, що жінки знають, що до них ставляться як до працівників, яким надаються менші переваги, вони роблять висновок, що змагатися з чоловіками у них немає можливості, і обирають види діяльності, що вимагають менших трудових зусиль.

Стереотипи поведінки характеризуються тим, що відмінності в самооцінці задіють механізми самовідбору. Чоловіки і жінки на підставі відмінності своїх позицій у конкурентоспроможності, гендерних ролей і сімейних обов'язків, що усвідомлюються, демонструють надання переваги різним місцям роботи. Таким чином, на ринку праці діють одночасно і дискримінація, і механізм самовідбору чоловіків і жінок, які не дозволяють їм займати однакове положення в суспільстві.

До цього додається і те, що жінки сприймають існуючу гендерну асиметрію в суспільстві як закономірну і доволі песимістично оцінюють свої можливості на сучасному ринку праці.

До найбільш розповсюджених належать і стереотипи в економічній сфері, з якими стикається майже кожна жінка [304]. У систематизованому вигляді ми навели їх у таблиці 1.17.

Таблиця 1.17.

Гендерні стереотипи економічного характеру

Стосовно чоловіка	Стосовно жінки
Повинен забезпечувати родину, тому має отримувати більшу заробітну плату, ніж жінка за однакову роботу	Менш орієнтовані на професійну діяльність, більше – на сім'ю, дітей
За природою є значно кращим керівником/лідером	Менш активні у пошуку роботи
Легше конкурувати на ринку праці тому, що вони більш кваліфіковані, мають вищий рівень професійної освіти	«Жіночі» професії є більш легкими, тому заробітна плата за ними є нижчою

Отже, на ринку праці України залишаються нерівними позиції чоловіків і жінок, а високий рівень економічної активності жінок, рівень освіти та професійних навичок дозволяє конкурувати їм за престижні робочі місця. Можна стверджувати про формування на ринку праці України окремих «професійних сфер» чоловіків і жінок, при чому не на користь жінок, оскільки «професійні сфери чоловіків» охоплюють вже не окремі професії, спеціальності, види економічної та промислової діяльності, а керівні ланки господарювання [500].

Внаслідок впливу гендерних стереотипів, що формують «жіночі» та «чоловічі» галузі та ринку праці та становлять підґрунтя ідеології сегрегованого поділу праці і формування системи зайнятості, стає створення біполярної (двосекторної) моделі ринку праці, який є субординованим за престижністю, стабільністю, рівнем оплати, перспективами росту, можливостями досвідного та кваліфікаційного зростання. Така модель зайнятості поступово призводить до витіснення жінок у вторинний сектор. Двосекторна модель ринку праці характеризується високим рівнем

«міжсекторальної автаркії». Адже сектори взаємно між собою практично не конкурують і, відповідно, мобільність робочої сили помітно послаблена [163]. Для зручності аналізу ми розмістили характеристику чоловічого та жіночого секторів ринку праці у таблиці 1.18.

Таблиця 1.18.

Характеристика чоловічого та жіночого секторів ринку праці
(за К. Возним)

Чоловічий ринок праці	Жіночий ринок праці
Кращі умови праці	Відсутність гарантій зайнятості на перспективу
Перспективи розвитку вертикальної чи горизонтальної кар'єри	Гірші умови праці та можливості кар'єрного та професійного просування
Стабільність зайнятості	Низький соціальний статус, нижчий рівень оплати
Нижчий рівень ризику втрати роботи	Значно вужчий професійний асортимент
Зміщення у сектор приватного капіталу та бізнесу	Переважаюча бюджетної сфери з її особливостями – нерегулярність виплат заробітної плати, високий рівень прихованого безробіття

На нашу думку, незаперечним є те, що саме патріархальна культура сформувала гендерний стереотип стосовно жінки як істоти, пріоритетною сферою діяльності якої є родина, відповідно соціум не вимагає від жінки професійних досягнень та кар'єрного просування як гарантії підвищення свого соціального статусу. Такий вияв гендерного стереотипу спричиняє інфантилізацію жінок, справляє руйнівний вплив на самоусвідомлення жінки та її самооцінку і, як наслідок, неможливість активного її залучення до соціальних процесів та перетворень [158].

Отже, ми можемо стверджувати важливість здійсненого аналізу виявлення гендерної сегрегації на ринку праці України. Не викликає сумніву, що явища гендерного характеру, значною мірою, перешкоджатимуть виявленню професійної мобільності, причому як чоловіків, так жінок. Важливість усвідомлення соціальної природи цього явища зумовлює необхідність введення гендерного компонента у професійну підготовку майбутніх фахівців.

Зазначимо при цьому, що запобіжним засобом гендерній нерівності, яка виявляється в гендерній сегрегації на ринку праці, має слугувати відповідна організація професійної підготовки фахівців, з урахуванням гендерних реалій сучасності, оскільки, з багатьох причин, гендерну рівність вважають важливим елементом сучасної політики розвитку ринку праці. По-перше, ринки праці з рівною участю чоловіків та жінок є ефективнішими, адже конкуренція на ринках підвищується за більшої участі жінок. По-друге, зі збільшенням участі на ринку праці чоловіків і жінок, зростає основа для оподаткування прибутковим податком. По-третє, політика розвитку ринку праці, яка забезпечує можливості поєднання роботи і сімейного життя, скоріше за все, ще й сприятиме зростанню показників народжуваності, оскільки чоловікам і жінкам легше поєднувати батьківство та кар'єру. По-четверте, сучасні ринки праці потребують більше гнучкості та можливості вибору професій, годин роботи і можливостей дистанційної роботи [305].

Заслуговує на увагу думка, що досягнення гендерної рівності в сфері зайнятості включає: підвищення зайнятості жінок, зменшення рівня жіночого безробіття, скорочення сегрегації на ринку праці й рівну оплату за рівну працю. Політика узгодження між роботою і сімейним життям чоловіків і жінок, реінтеграція жінок, які повертаються до роботи після декретної відпустки [186].

Гендерна рівність – одне з основних прав і критично важливий фактор у зближенні України з глобальними лідерами за економічним розвитком, наукою, освітою та культурою. Приймавши на себе зобов'язання на міжнародному та національному рівні, уряд України визнав, що гендерна рівність є однією з передумов сталого розвитку країни як демократичного суспільства.

Про необхідність введення гендерного компонента до професійної підготовки фахівців, до процесу формування професійної мобільності, свідчить те, що враховуючи психологічні фактори, сучасний стан економіки України, недостатню підтримку з боку держави, можна стверджувати, що

жінка в нашій країні практично не має права вибору: працювати чи не працювати. Будучи берегинею домашнього затишку, вона позбавлена можливості працювати для себе, самореалізуватися в роботі. Гендерні нерівності у сфері праці починають все більше проявлятися саме зараз, коли жінка намагається стати рівноправною учасницею ринку праці. Для жінок нове соціально-економічне середовище, налаштування громадської думки, індивідуальний психологічний стан широкого загалу менш сприятливі, ніж для чоловіків. Значна частина робочих місць для жінок є у галузях, які не гарантують їм необхідного матеріального забезпечення [866].

Підсумовую розглянуте вище, маємо зазначити, що проблема гендерної сегрегації, в контексті формування професійної мобільності майбутніх фахівців, є багатоаспектною. Вона стосується як працівників, які тільки розпочинатимуть свою кар'єру, так і тих, хто буде здійснювати переміщення по службових сходинках, переходити з однієї галузі виробництва до іншої. З такими проблемами будуть стикатися як жінки, так і чоловіки, оскільки, до цього часу, прагнення людини реалізувати себе в гендерно нетиповій сфері діяльності, досить часто, викликає нерозуміння та осуд оточуючих. Саме у такому випадку постає проблема права кожної особистості на професійну самореалізацію, шанси на яку і надає професійна мобільність.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Андрагогічний підхід до формування професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ

Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства зумовлюють пошуки ефективних шляхів професійної підготовки нового покоління спеціалістів, здатних ефективно працювати в умовах стрімких змін. Серед багатьох підходів, що обґрунтовуються і розробляються у

науково-педагогічній практиці, обрано андрагогічний, контекстний і гендерний, розуміючи важливість цього вибору, як методологічної основи моделювання, забезпечуючи її адекватність, що синтезується у реальному процесі управління засвоєнням знань [565].

Слід зазначити, підхід є підґрунтям, яке обирається для аналізу і проектування будь-якого явища [995], слугує методологічною орієнтацією, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять, принципів і способів педагогічної дійсності. Підхід існує як певний акцент всієї сукупності змісту, методів, засобів і способів діяльності, що застосовуються в педагогічному процесі [787].

Поняття «підхід» є багатозначним і розуміється як:

- теоретичне чи логічне підґрунтя для розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання чого-небудь у вигляді теорії, моделі, гіпотези і т. ін.;
- сукупність специфічних пов'язаних способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї, принципу і т. ін.;
- ознака чи сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики [890].

Спираючись на позицію науковців [852], ми будемо тлумачити підхід як комплексний педагогічний засіб, що включає три основних компоненти:

- 1) основні поняття;
- 2) принципи як висхідні положення чи головні правила здійснення навчально-виховної діяльності;
- 3) прийоми і методи побудови процесу навчання.

Таке його розуміння зумовлює необхідність розгляду теоретичних і практичних напрацювань сучасних науковців щодо кожного з них, а також визначення сукупності наукових понять, принципів і способів діяльності на які ми будемо спиратися при формуванні професійної мобільності фахівців аграрної сфери.

Передусім слід наголосити, що вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про відсутність цілісного опису андрагогічного підходу. З одного боку, у вітчизняній практиці освіти дорослих виділеною є «головна відмінність» андрагогічного підходу як знання суб'єктом учіння своїх потреб, що задовольняються у сфері освіти, і свідомо активність діяльності з їх задоволення. Розробляється інтегрований синергійно-андрагогічний підхід до проектування освітніх програм. Сформульовані основоположні передумови андрагогічного підходу, які спираються на соціальні і психофізіологічні особливості дорослого, який навчається, і відносяться до процесу навчання. З іншого боку, в зарубіжній освіті більш відомі ідеї андрагогічного підходу, що розроблялися М. Ноулзом у США. Проте існує точка зору, відповідно якої андрагогічний підхід М. Ноулза досяг статусу теорії не будучи розробленим систематично. Тобто андрагогічний підхід потребує спеціального вивчення.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що поняття андрагогічний підхід утворено від поняття «андрагогіка» і запозичене в російську та українську мову із зарубіжних, перш за все, англomовних джерел.

Аналіз праць науковців С. Гончаренко [217], С. Змєйова [337], Л. Лук'янової [537], Л. Нечипорук [621], С. Новицької [641], Т. Фалахєєвої [913], показав, що вперше термін «андрагогіка» (від грец. “andros” – дорослий чоловік “ago” – вести, дослівно – «ведення дорослої людини», «людино-ведення», в 1833 році запропонував німецький історик педагогіки епохи Просвітництва К. Капп у книзі про педагогічні погляди Платона. Вже в кінці ХІХ ст. необхідність педагогічного знання, пов'язаного з проблематикою освіти дорослих, стала загальноновизнаною (П. Блонський, Дж. Дьюї, М. Пірогов, К. Ушинський та ін.).

Активне використання поняття «андрагогіка» за кордоном відбулося у 60-70 роках минулого століття. Його використовують нарівні з поняттями «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих», «освіта дорослих». Досвід

розвитку освіти дорослих як самостійної сфери освіти переконливо доводить, що освіта цієї категорії осіб зумовлює необхідність розробки відповідної теорії, технологій навчання, підготовку науково-методичних матеріалів і спеціально підготовлених кадрів викладачів.

Українські науковці, зокрема С. Архіпова, Н. Бідюк Л. Даніленко, Л. Лук'янова, О. Огієнко, В. Олійник, Н. Протасова, С. Саган, Л. Сігаєва та ін. активно досліджують різні аспекти освіти дорослих.

Спираючись на наукові напрацювання вчених (С. Вершловського [150], І. Колеснікової, А. Марон, О. Тонконогої [667], Р. Юнацкевич [1006]), можемо пояснити значне посилення уваги ролі освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства:

— розвиток ринкових відносин, швидке накопичення нових знань і застарівання вже накопичених;

— швидкий розвиток виробництва, зміна технології і організації виробництва, що вимагають постійного вдосконалення знання, діяльності в галузі освіти людей, зайнятих наукою і виробництвом, висуває нові вимоги до професійно-кваліфікаційної структури сукупного працівника, стимулюючи їх участь у процесах «довічного» підвищення кваліфікації і перепідготовки. В основі цих вимог знаходяться зміни характеру праці в умовах сучасного розвитку засобів масової комунікації;

— розширення поняття «грамотність» у світі, що змінюється, зумовлює необхідність компенсувати прогалини у загальнокультурній освіті дорослих, які не володіють багатьма сучасними знаннями і вміннями (розуміння сучасної картини світу, володіння комп'ютером, комунікативні навички, здатність до адаптації та ін.);

— інтенсивне реструктурування ринку праці призводить до вивільнення значної кількості працездатних людей (у тому числі і з високим освітнім цензом), що вимагає перенавчання людей, які втратили роботу і соціальні перспективи отримання ними після відповідної професійної і соціально-психологічної корекції місць, які вигідно оплачуються;

— розвиток сучасних комп'ютерних технологій відкриває принципово нові можливості для неперервної професійної освіти та інтеграції освіти дорослих і інвалідів;

— міграційні процеси, коли гостро поставлено питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якому вони опинилися; зростання «захисної» ролі освіти в суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтації у сфері морального життя.

Викладене вище свідчить про безпосередній взаємозв'язок освіти дорослих з проблемою формування професійної мобільності. Їх взаємообумовленість, доводить перспективність обраного підходу з урахування необхідності випереджаючого характеру освіти, підготовки майбутніх фахівців до діяльності в сучасному швидкоплинному світі техніки і технологій.

Як відомо, зростаюча роль освіти проявляється в двох найбільш загальних функціях, що сприяють соціалізації дорослих: професійній та особистісній. Перша – покликана забезпечити соціалізацію через засвоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності і мобільності. Друга – дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення й чуттєвості, діяльності й спілкування. Тим самим освіта дорослих із системи адаптивно-компенсаторної «стає інтегральним фокусом всієї освітньої системи» [150].

Тривалий час навчання дорослих досліджувалося через систему підвищення кваліфікації. Як загалом, так і окремі її компоненти розглядали Т. Браже, С. Вершловський, М. Громкова, А. Даринська, В. Дружиніна, Ф. Зеєр, С. Змійов, В. Кричевський, Л. Лесохіна, А. Марон, А. Панасюк, М. Поташнік, Г. Сухобський, О. Тонконога, П. Худомінський та ін.

Проте у наш час освіта дорослих, покликана розв'язувати завдання, спрямовані на творче визначення особистості стосовно тих змін, що

відбуваються в сучасному суспільстві. Таке самовизначення залежить від розвитку духовної культури дорослої людини, її інтелектуальної зрілості, її професійної компетентності [77].

На думку В. Буренко [113], андрагогічний підхід відіграє важливу роль у процесі стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів.

Погоджуємося з тим, що основною характеристикою навчання в межах андрагогічного підходу стає процес самостійного пошуку знань, умінь, навичок і розвитку якостей [513, с.66].

Реалізація андрагогічного підходу полягає в застосуванні низки постулатів, які у розв'язанні завдань дослідження набувають особливої ваги:

1. Існують принципові відмінності між дорослою і недорослою людиною взагалі та у процесі навчання зокрема.

2. Існують відмінності діяльності того, хто навчається, (дорослого) і того, хто навчає, (викладача) від дидактичних положень, які орієнтовані на навчання дітей.

3. Процес навчання у ВНЗ регулюється андрагогічними принципами, які складають фундамент теорії навчання дорослих [521].

Реалізація андрагогічного підходу дозволяє виокремити методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують проблемно-отрефлексований підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти [629].

У контексті нашого дослідження важливими є зауваження М. Ноулза [1030], на думку якого, суспільство потребує таких людей, які здатні застосовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, і чия пріоритетна компетенція полягала б в умінні постійно самонавчатися впродовж усього свого життя.

Науковцем сформульовані основні положення, що демонструють відмінність у навчанні дорослої людини:

- дорослій людині, яка навчається, належить провідна роль у процесі навчання;
- вона є сформованою особистістю, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління;
- доросла людина має професійний і життєвий досвід, знання, вміння й навички, які повинні бути використані у процесі навчання;
- доросла людина шукає місце та спосіб якнайшвидшого застосування отриманим знанням і вмінням;
- процес навчання в значній мірі визначається часовими, просторовими, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють йому;
- процес навчання організований у вигляді спільної діяльності на всіх його етапах: отримання знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; набуття навичок і умінь у використанні інформації; вироблення переконань і ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів.

У цьому сенсі слід звернути увагу на думку С. Змейова [338]. Аналізуючи особливості андрагогічного підходу, вчений зазначає взаємодоповнюваність педагогічної і андрагогічної моделі навчання, застосування яких залежить не стільки від віку тих, хто навчається, скільки від цілей, змісту, умов навчання, рівня самосвідомості і відповідальності, характеру життєвого досвіду і попередньої підготовки тих, хто навчається. Науковець пропонує характеристики двох моделей, співставлення яких дозволяє виявити їхні особливості (Див. табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

Характеристика педагогічного та андрагогічного підходів до навчання
(за С. Змейовим)

Педагогічний підхід	Андрагогічний підхід
Функції викладача	
Визначає цілі, зміст і результат навчання	Надає допомогу тому, хто навчається у визначенні параметрів навчання в пошуку інформації

Роль студента	
Пасивна, направлена на сприйняття (рецептивна діяльність)	Активна, самостійне визначення тим, хто навчається, параметрів навчання і пошук знань, умінь, навичок і особистісних якостей.
Методи навчання	
Трансляційні і передаточні	Самостійні
Значення досвіду	
Незначне, головним є досвід викладача	Досвід як джерело навчання, допомога викладача у виявленні досвіду
Вид навчальної діяльності	
За зразками	Елементи творчості
Форми навчальної діяльності	
Лекції, рекомендоване читання, телевізійні передачі	Лабораторний експеримент, дискусії, вирішення конкретних завдань, різні види ігрової діяльності і т. ін.
Мотивація і цілі навчання	
Визначаються, в основному, зовнішніми причинами, соціальним примусом	Внутрішні потреби у вивченні чогонебудь, що визначаються конкретними життєвими проблемами. Самомотивація навчання і самовизначення цілей навчання
Організація навчання	
Вивчення одних і тих самих предметів за одним стандартом, одноманітне, поступове вивчення окремих дисциплін, не пов'язаних між собою	Індивідуалізація навчання, навчання за індивідуальною програмою
Головне завдання того, хто навчає	
Створення штучної мотивації, діяльність з визначення цілей навчання, що зацікавлює дорослих	Створення сприятливих умов для тих, хто навчається, забезпечення необхідними методами і критеріями, що допомагають з'ясувати потреби у навчанні.
Використання знань, умінь, навичок і особистісних якостей	
Набуття знань про запас	Прагнення до термінового застосування отриманих знань
Мета навчання	
Заучування	Компетентність у вирішенні певних проблем
Завдання того, хто навчає	
Передача якомога більшої кількості знань, умінь, навичок і особистісних якостей про запас, без конкретного зв'язку з практичною діяльністю	Орієнтація на вирішення конкретних життєвих завдань тих, хто навчається. Розвиток певних аспектів компетенцій
Логіка навчання	
За розділами навчальних дисциплін, слідуючи логіці предмету	Міждисциплінарні модулі (блоки)
Участь тих, хто навчається, в організації процесу навчання	
На етапах планування, оцінювання і корекції процесу навчання практично не здійснюється	Весь процес навчання будується на спільній діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається

Вибір андрагогічного підходу, як провідного у формуванні професійної мобільності, апріорі визначає наше ставлення до студентів як до категорії дорослих людей, що спонукало більш докладно проаналізувати поняття «дорослість».

Оскільки середній вік студентів ВНЗ коливається у межах від 16-17 до 20-22 років (в залежності від кваліфікаційного рівня) доцільно довести, що студентів слід віднести до категорії дорослих людей.

Вік молоді, що навчається у ВНЗ, збігається з віком пізньої юності чи началом дорослості за І. Коном [447]. Цей вік включається в межі молодості за Ю. Кулюткіним [490].

Дослідженнями осіб студентського віку займалися О. Абдуліна, Б. Ананьєв, В. Белікова, Л. Божович, О. Клімова, І. Кон, Н. Крилова, Ю. Кулюткін, О. Лешер, В. Лісовський, Т. Пахомова та ін.

Необхідно взяти до уваги певні труднощі визначення дорослості, які пов'язані з тим, що у психологічній літературі вік визначається хронологічно, біологічно, соціально, психологічно; відсутніми є надійні критерії співставлення окремих показників психологічного віку [212], цілком зрозуміло, що існують складності щодо виділення чітких характеристик, які дозволяють однозначно обмежити період дорослості в житті людини [587].

Важливо, що дорослість, по-перше, пов'язується з соціально-психологічними факторами, які, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого – визнаються суспільством, проявляються у суспільному житті. Існують певні вікові межі дорослого періоду життя людини, що визначаються різними науковцями по-різному. У середньому, вікові межі дорослості – 18-65 років [338]. А по-друге, доросла людина володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, що є достатнім для відповідальної поведінки, яка самоуправляється.

У цьому контексті нам імпонує визначення дорослості, запропоноване Л. Лук'яною [450, с.16] «етап онтогенезу, що характеризується найвищим

рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі формуються своєрідні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності, з'являється життєвий досвід, виникають нові типи соціальних взаємовідносин (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо)».

Г. Абрамова [2, с. 570-582] вік 18-22 роки визначає як вік юності, межі якої пов'язуються з віком обов'язкової участі людини в суспільному житті, відповідальності за устрій життя у тій мірі, в якій це можливо у конкретних соціальних умовах. Особливості соціальних потреб в юнацькому віці, за Г. Абрамовою наведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Особливості соціальних потреб особистості в юнацькому віці та їх характеристика (за Г. Абрамовою)

Соціальна потреба	Характеристика соціальної потреби
Потреба в дружбі	Відкритість відносин завдяки усвідомленню цінності цілісності іншої людини, її багатозначності і неповторності, викликає уважність до сприйняття власних переживань та переживань інших людей;
Потреба в кар'єрі	Прийняття рішення про кар'єру, визначення власних цілей, співставлення прийнятого рішення з соціально-психологічним реалізмом – здатністю визначити відповідність свого Я тому соціальному простору, що передбачає кар'єра, яка обирається

Вчена [2] підкреслює два найважливіші психологічні утворення, які є визначальними у виявленні соціальних потреб, а саме: 1) концепція життя; 2) Я-концепція.

Вирішення життєвих завдань власного розвитку зумовлює орієнтацію на:

— передбачення, орієнтацію на майбутнє і ступінь його можливого втілення; для цього потрібно мати усвідомлену теорію того явища, з яким людина збирається мати справу;

— шлях до практичної етики, де відчуття обов'язку і відповідальності виявляється у конкретних професійних рішеннях та діях.

Наукові роботи вчених [421, 467, 520], дозволяють нам підтвердити необхідність поступового переходу до андрагогічного підходу на старших курсах ВНЗ, у зв'язку з пограничним станом юності, яка дорослішає, переходить у дорослість.

В цей період починають будуватися плани на майбутнє, проте вони мають гендерні особливості:

— для чоловіків – заснування життєвого співтовариства і початок професійної кар'єри;

— для жінок – створення власного оточення.

Особливої важливості набуває розвиток творчих здібностей, це час створення стилю життя [520].

На нашу думку, виявлені гендерні особливості переходу до дорослості є досить дискусійними, радше стереотипними, такими, що значно гальмують професійну самореалізацію сучасного фахівця. Проте, зауваження А. Ситник, І. Савенкової, І. Крупіна [810] на наші переконання, мають бути взятими до уваги і реалізовані під час формування професійної мобільності майбутніх фахівців – сприйняття одного і того самого матеріалу чоловіками і жінками за рахунок відмінності емоційної сфери і логіки мислення.

Щодо особистісних якостей, які характеризують дорослу людину, ми поділяємо позицію Ю. Кулюткіна [490, с.42], який наголошує на умінні самостійно організувати власну навчальну діяльність, на володінні системою інтелектуальних, моральних, вольових якостей, які дозволяють управляти процесом власного учіння. В основі таких здібностей знаходиться розумова самостійність, яка проявляється у здатності людини планувати, організувати і регулювати свою діяльність, відповідно передбачається і добрий розвиток самоконтролю і самооцінки.

Ми звернули увагу на те, що досить часто науковці розглядають «дорослість» у контексті досягнення зрілості [336, 538]. Проте маємо

підкреслити, що ці поняття не є тотожними, оскільки процес соціалізації не припиняється і в зрілому віці, більш того, він не завершується ніколи, але завжди має усвідомлену чи неусвідомлену ціль [829]. Цілком погоджуємось, що заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних з тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не співпадає з її зрілістю громадянською. Таким чином дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості [538].

Підкреслимо, що особистісна зрілість є суспільно-історичним феноменом, оскільки поняття зрілості в різних суспільних умовах має різний зміст. Вимоги до зрілої особистості відрізняються і в залежності від статі, проте неможна «прив'язати» начало зрілості до певного віку [1015].

Аналіз наукових праць таких учених як В. Онушкін, Є. Огарев [659], П. Якобсон [1015] дозволяє охарактеризувати складові зрілості особистості, які наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Складові зрілості особистості

Різновид	Характеристика
Фізіологічна зрілість	Повний розвиток, остаточна сформованість біологічних передумов соціальної зрілості
Соціальна зрілість	Широке розуміння - рівень сформованості установок, знань, умінь і етичних якостей, достатніх для добровільного, умілого і відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині. Вузьке розуміння - комплекс особистісних якостей суб'єкта, який складає його вміння взаємодіяти з іншими людьми у процесі досягнення загальних цілей.
включає:	<ul style="list-style-type: none"> — адекватне розуміння людиною свого місця в суспільстві; — світобачення чи філософія якою вона керується; — її відношення до суспільних інститутів (нормам моралі, нормам права, законам, соціальним цінностям), — відношення до своїх обов'язків і своєї праці.
Громадянська	Усвідомлення свого обов'язку перед батьківщиною, народом, суспільством, відповідальність за свою працю.
Моральна	Розуміння, прийняття і реалізація норм моралі, наявність совісті, готовність діяти у відповідності зі встановленими нормами відносин людей один до одного, здатність людини відчувати відповідальність у любові, у побудові сім'ї та її майбутнього; естетична – достатньо розвинена здатність сприймати прекрасне у тих чи інших його проявах і формах: в побуті, мистецтві, природі.

Психологічна	Широта інтересів людини, її здатність поставитися з потрібною увагою, зацікавленістю до усього, що є важливим для людей, суспільства, що забезпечує здатність зосередити увагу на головному і віддати йому основну енергію, активність, творче відношення.
--------------	--

Головним завданням розвитку в період зрілості є активне опанування внутрішнього світу, знаходження власного шляху в ньому і через духовну активність – встановлення контакту з зовнішнім світом [520].

Аналіз та узагальнення робіт науковців, таких як Л. Анциферова [27], А. Вербицький [140], Г. Крайг, Д. Бокум [474], Т. Слотіна [829], А. Соловійов [837], А. Толстих [896], Т. Шибутані [978], П. Якобсон [1015] дозволяє виділити ознаки дорослості, які ми наводимо у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Ознаки зрілості особистості

Автор	Ознаки зрілості
Л. Анциферова	Включення особистості в широкий спектр суспільних відносин
А. Вербицький	Загальнокультурний і професійний розвиток
Г. Крайг, Д. Бокум	Здатність реагувати на зміни і пристосовуватися до нових умов
Т. Слотіна	— широта соціальних зв'язків, що представлені на суб'єктному рівні :Я-інший, Я-інші, Я – суспільство в цілому, Я-людство; — міра розвитку особистості як суб'єкта; — характер діяльності – від присвоєння до реалізації і свідомого відтворення; — соціальна компетентність.
А. Соловійов	— психічне здоров'я; — ефективність і оптимальність: переважання активних форм адаптації до навколишнього Світу; — гармонійність: переважання внутрішньої тенденції опору дестабілізуючим зовнішнім впливам; — «повне функціонування» (термін А. Маслоу): активність, творча реалізація себе у світі; — диференціація: прагнення до накопичення різноманітного внутрішнього досвіду, знань, умінь і уявлень, які отримуються із власної діяльності і самоаналізу; — інтеграція: принципове визначення для себе смислу життя, здатність успішно розв'язувати різного роду внутрішні конфлікти, які виникають через надзвичайну складність соціального буття людини.
А. Толстих	— усвідомлення відповідальності і прагнення до неї; — юридична відповідальність особи, як відповідальність перед законом; — психологічна відповідальність особистості – відповідальність за себе, за зміст свого життя перед самою собою та іншими людьми. —

Т. Шибутані	<ul style="list-style-type: none"> — біологічна оформленість; — здатність брати на себе відповідальність, контролювати власні вчинки, — здатність брати участь в узгоджених діях що ґрунтуються на конвенціональних нормах.
П. Якобсон	<ul style="list-style-type: none"> — всебічний і гармонійний розвиток особистості: — узгодженість інтелектуальних, емоційних, вольових якостей; — змістовно-сміслових і динамічно-енергетичних характеристик (усвідомлених у неусвідомлених); — усвідомлюваність активності, що закладається в потребах і спонуках, що надають усьому життю суспільну спрямованість, завдяки якій забезпечується внутрішнє зростання особистості.

П. Якобсон [1015] висвітлює риси психологічно зрілої особистості, якими є:

- виражене прагнення до прояву творчого начала в різних сферах життя; тонка сприйнятливість до достатньо широкого кола явищ соціального життя;

- добре розвинена інтелектуальна активність у сенсі постановки життєвих проблем, готовності їх вдумливо зрозуміти і намагатися настирливо вирішувати;

- достатня емоційна чутливість, яка носить вибірковий характер, але є широкою за колом явищ, що її викликають; здатність при цьому проявляти особливо високий рівень емоційної сприйнятливості до певних галузей явищ навколишнього світу, соціальних феноменів, людських відносин;

- мобільність здібностей, тобто уміння реалізувати у відповідних діях притаманні людині потенції, які вона хотіла б розкрити;

- рефлексія на свій духовний відгук, який служить завданням самоорганізації. Цілі такої самоорганізації є достатньо різноманітними і широкими – тут і моральне самовдосконалення, й інтелектуальне зростання, і естетичний розвиток і т. ін.

А. Вербицький [134], акцентує соціально-моральні якості зрілої особистості як представника професії, громадянина країни і члена людського співтовариства. Він повинен мати високий рівень загальної і психологічної культури, вміння спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, а його

діяльність – відповідати моральним нормам, прийнятим у даній культурі і в даному професійному співтоваристві.

Як бачимо, у процесі дорослішання та набуття соціальної зрілості особистість набуває певні здатності. Нас зацікавила думка А. Толстих [896] з приводу своєрідної «плати» за набуття «капіталу» людських здатностей. Людина сплачує за життя своєю особистістю, за діяльність – характером, за можливість творчості – звичною свідомістю. Обравши милу своєму серцю галузь життя, професію, супутника життя, вона тим самим потрапляє в залежність від середовища існування, обмеженість професійної сфери застосування, обов'язками перед родиною. Порвати ці зв'язки їй надзвичайно складно; наслідком стають душевні травми, які загоюються дуже повільно. Саме на порозі зрілості людина вирішує дилему свободи і необхідності у своїй діяльності, тим самим визначаючи своє місце в житті, рефлексуючи свій спосіб життя і діяльність.

Варто підкреслити відповідальність як ознаку дорослості [865]. Основними моментами якої можна вважати наявність здатності до власних суджень і вміння обирати лінію поведінки, узагальнення якої представляє розвинену людську індивідуальність [896].

У цьому контексті слушною є думка С. Вершловського [151] стосовно того, що дорослість настає тоді, коли:

— якісно змінюється предметно-практична діяльність, по відношенню до якої освіта виконує обслуговуючу роль;

— освітня сфера підкоряється провідним цілям (професійним, сімейним і т. ін.) робить її залежною від домінуючих інтересів і потреб суб'єкта, його здібностей, усвідомлення необхідності, що продиктована ситуацією;

— виникає прагматичне ставлення дорослого до освіти – зацікавленість практичним результатом;

— виникає можливість застосувати нові знання і вміння, отримати нову професію, підвищити свій професійний статус і т. ін.

Тоді як набуті знання і уміння, що формуються на їх основі сприяють розвитку особистості дорослого у тій мірі, в якій вони:

- відповідають його запитам (особистісно важливі);
- знайомлять з новітніми досягненнями науки у тій чи іншій сфері професійної діяльності;
- можуть бути використані у предметно-практичній діяльності;
- є інтегративними і глобальними у зв'язку з тим, що дорослий в житті «зустрічається» не з навчальними предметами, а з проблемами, для вирішення яких необхідним є «надпредметний» комплекс знань і умінь;
- забезпечують оптимальне поєднання оперативних і фундаментальних знань, оскільки швидке застарівання знань, що відносяться до вузької спеціальності, більш повільно – теоретичні;
- носять проблемний, відкритий характер.

Отже, спираючись на дослідження Б. Ананьєва [22], С. Змейова [338; 339], Н. Кочемасової [467], А. Кукуєва [488], Т. Ломтевої, А. Ткачевої [532], можна зробити такі узагальнення:

- студент (від лат.) – той, хто старанно працює, є представником особливої соціальної категорії, специфічної спільноти людей, які організаційно об'єднані інститутом вищої освіти, знаходяться в періоді ранньої зрілості і володіють статусом дорослості.

- існує відмінність між студентами перших курсів і випускниками, що виявляється на соціальному рівні не тільки у мотиваційно-ціннісному ставленні до своєї діяльності і розвиненості самосвідомості, але й у різниці в соціальному статусі та наборі соціальних ролей, що виконуються, мірі відповідальності за свої вчинки і дії;

- навчання на 3-4 курсі можна розглядати як поступову підготовку студентів з навчання в межах педагогічної моделі на андрагогічну, необхідністю знайомства з новими принципами і можливостями, передачею управління навчанням самому студенту;

— в особистісному відношенні період юності і молодості має надзвичайне важливе значення як період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи громадянські, суспільно-політичні, професійно-трудова.

В контексті нашого дослідження найбільш важливим є висновок про те, що студент, який зайнятий навчальною діяльністю і необов'язково працюючий у виробничій сфері, це доросла людина, відповідно, організовувати навчальний процес у студентській аудиторії потрібно спираючись на андрагогічні принципи.

Не можемо обійти увагою факт, що науковці Т. Ломтева, Н. Кіргінцева [533, 531] наводять суперечливі аргументи «за» і «проти» «дорослості» студентів, представлених на рис. 2.

Дещо суперечить позиції попередніх авторів думка О. Лешер [519]. Так, автор вважає, що попри необхідність здійснити професійний вибір у цей період, психолого-віковими особливостями віку молодості є емоційна незрілість, відкритість, здатність до навіювання, відсутність життєвого досвіду. Досить проблематичним виявляється віднесення студентів, які навчаються у ВНЗ, до дорослих, враховуючи те, що до властивостей дорослої людини відносять: мудрість, м'якість і поблажливість, самосвідомість [520].



Рис. 2.1. Аргументи щодо можливості вважати студентів дорослими

Своєрідною перепорою на шляху формування професійної мобільності із застосуванням андрагогічного підходу є наявність у дорослих певних стереотипів, на які звертають увагу науковці [520, 994], зокрема:

— стереотип, який виявляється в позиції щодо освіти для зовнішнього пред’явлення. Важливим є усвідомлення освіти як шляху до неповторного власного образу, який має проходити крізь простір життєдіяльності;

— гендерні стереотипи, які пов’язані з подвійним завданнями, що стоять у цей час перед жінкою і часто призводить до внутрішнього конфлікту, – необхідність присвятити свої сили збереженню людського роду та інтенсивної участі в роботі заради заробітку і суспільного життя.

Отже, підходити до питання застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності необхідно диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості студентів, створюючи відповідні умови, які спонукають дорослішання у навчально-виховному процесі.

Таким чином, застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності передбачає врахування особливостей, що відрізняють дорослу людину, яка навчається, зокрема:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) має життєвий, побутовий соціальний, професійний досвід, який стає важливим джерелом навчання;
- 3) прагне, за допомогою навчання, вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- 4) прагне відразу застосувати отримані знання на практиці;
- 5) навчальна діяльність зумовлена часовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Організація формування професійної мобільності майбутніх фахівців із застосуванням андрагогічного підходу зумовлює врахування як особливого ставлення дорослих до навчання, так і особливості самого навчання. Узагальнення доробок учених, таких як С. Змейов [336], Ю. Кулюткін [491], Л. Ніколенко [629], В. Побєдов, А. Марон [733], І. Стрелкова-Зыль [865], А. Шуба [994], Є. Югфельд [1004] дозволило нам скласти дану таблицю 2.5.

Таблиця 2.5.

Особливості навчання дорослих

Особливості ставлення дорослих до навчання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Навчання виступає як діяльність, що само організується, в яку вона вступає за власним бажанням, в якій вона є вибірковою. 2. Другорядна роль зовнішніх мотиваторів. 3. Провідна роль внутрішніх мотиваторів, що ґрунтуються на розумінні важливості матеріалу, який засвоюється
Особливості організації навчання дорослих	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дорослому належить провідна роль у процесі навчання. 2. Дорослий прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління у всіх сферах життя, в тому числі і в навчальній діяльності. 3. Дорослий володіє досвідом, який може бути використаний як при його навчанні, так і при навчанні колег. 4. Доросла людина навчається для розв'язання життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі. 5. Дорослий розраховує на термінове застосування результатів навчання. 6. У дорослого, що навчається, багато обмежень у навчанні (соціальні, часові, фінансові, професійні і т. ін.). 7. Процес навчання дорослої людини організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається. Не слід забувати і про бар'єри, які ускладнюють навчання дорослих.
Фактори, що мають особливе значення при	<ul style="list-style-type: none"> — апеляція до особистісних цінностей; — обґрунтованість важливості матеріалу, що вивчається;

навчання дорослих	<ul style="list-style-type: none"> — наповнення змісту знаннями, важливим для сфери їх інтересів; — цікава і важлива для сприйняття інформація, що зумовлює її включення у життєвий досвід; — міждисциплінарна інформація, яка дозволяє тому, хто навчається, побачити проблеми всіх сторін, а також прийняти рішення при їх реалізації.
-------------------	---

Реалізація завдання формування професійної мобільності з опорою на андрагогічний підхід, зумовлює визначення його основних принципів, положень. На підставі наукових робіт таких дослідників як С. Змейов [338], Р. Ісламшин [362], І. Колеснікова [440], О. Кукуєв [488], Л. Лук'янова [537], В. Маслова [666], М. Матюшкіна [571], О. Пехота [699], С. Щенніков [998], Е. Югфельд [1004].

Ми виділили ті з них, які згадуються найчастіше: пріоритету самостійності навчання; спільності навчання; опори на життєвий досвід; актуальності, затребуваності, актуальності результатів навчання; системності навчання; індивідуалізації навчання; свідомості навчання; елективності навчання; неперервності навчання; контекстності навчання; наочності; систематичності і послідовності; міцності; науковості; зв'язку теорії з практикою.

Найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей виступають принципи: єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне), відкритості освітнього простору, синтезу трьох підходів до освіти, діяльності, постійної підтримки, принцип професійної мотивації, розвитку освітніх потреб [537].

Реалізація андрагогічного принципу в процесі формування професійної мобільності вимагає спиратися на такі положення:

1. Належність провідної ролі у навчанні тому, хто навчається, визнання рівноправності дорослого як суб'єкта навчання.

2. Заохочення і підтримка самостійності дорослого в навчанні, стимулювання, розвиток його самоуправління, надання допомоги у визначенні параметрів навчання і пошуку інформації.

3. Використання досвіду як того, хто навчається, так й інших людей як джерела навчання, надання допомоги у його виявленні.

4. Готовність навчатися визначається потребою у вивченні будь-чого для вирішення конкретних проблем. Тому ті, хто навчаються, грають провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання. Завдання того, хто навчає, полягає у створенні сприятливих умов для навчання, забезпечення необхідними методами і критеріями, які допомогли б з'ясувати свої потреби. Навчальні програми мають бути побудовані на основі їх можливого застосування в житті: основою організації процесу, в зв'язку з цим, стає індивідуалізація навчання, яка переслідує конкретні цілі кожного, хто навчається.

5. Безпосереднє застосування отриманих знань дорослими заради того, щоб ефективно діяти. Побудова курсу навчання на вирішення життєвих завдань [336].

Нашу увагу привернули андрагогічні принципи, обґрунтовані з точки зору особистісно-орієнтованої (гуманістичної) освітньої парадигми, що виділені О. Кукуєвим [488]. Для зручності аналізу ми розташували їх у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Андрагогічні принципи (за О. Кукуєвим)

Принцип	Сутність принципу
Природовідповідності	Врахування закономірностей природного розвитку особистості, укріплення і підтримка його психічного і фізичного здоров'я. Припускає необхідність: <ul style="list-style-type: none"> — враховувати гендерну своєрідність в освіті дорослих, які навчаються; — не перевантажувати дорослих, які навчаються, створювати оптимальні фізичні і розумові навантаження; — розробляти і здійснювати зберігаючи режими; — берегти індивідуальність дорослого, що навчається, не прагнути його переробляти; — приймати кожного таким яким він є, створюючи йому доступні зони розвитку.
Культуровідповідності	Визначає ставлення освіти і культури, а також передбачає навчання і учіння, виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток, самоорганізацію і т.п., особистості в контексті культури. Своєрідним «приписом» принципу

	культуровідповідності необхідно вважати формування культури цілісної життєдіяльності особистості – культура спілкування, взаємодії, культура комунікації.
Індивідуально-особистісного підходу	Опора на потребу в культурній ідентифікації особистості в процесі її розвитку, тоді як саморозвиток виступає найвищим показником ефективності освіти. Необхідність створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості, визнання того, хто навчається активним суб'єктом навчального процесу. Індивідуалізація передбачає – прагнення займатися за індивідуальними програмами, самостійний вибір джерел інформації для додаткового читання. Умова – всебічний розвиток особистості

Використання андрагогічного підходу з метою формування професійної мобільності зумовлює необхідність розгляду провідних прийомів і методів навчання, що застосовуються в його межах, а також особливості його організації. Їх виділення ми здійснили на підставі аналізу робіт таких науковців як І. Грешилова [234], Р. Ісламшин [362], О. Кукуєв [488], Л. Нечипорук [621], Л. Ніколенко [629] та навели у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Андрагогічні прийоми і методи навчання

Методи, прийоми	Сутність
Аналізу досвіду	Система навчання, викладання й учіння, яка забезпечує створення умов, що дозволяють дорослим, які навчаються, оволодівати новими знаннями чи новим змістом навчання як новим освітнім досвідом через ефективне залучення особистого досвіду тих, хто навчається, в ході його активізації педагогом-андрагогом чи викладачем фасилітатором за допомогою системи спеціальних способів і прийомів організації навчальної роботи: лабораторні роботи, вирішення конкретних виробничих завдань, дискусії
Організаційно-діяльнісні	Грунтуються на технології усвідомлення, орієнтовані на розв'язання проблем, що включають моделювання, рефлексію, проектування. Типовими характеристиками методів навчання дорослих є комунікація, рефлексія, мислення.
Інтерактивні	Дозволяють враховувати навчальні потреби дорослої людини, створювати умови для аналізу власних дій і вчинків. Передбачають проведення тренінгів, дискусій, рольових та ділових ігор, мозкових атак, аналізу ситуацій
Організація самостійної роботи	— опора на життєвий і професійний досвід тих, хто навчається; — спільне планування самостійної роботи з тим, хто навчається; — види самостійної роботи мають бути орієнтовані на конкретні проблемні виробничі або життєві ситуації;

	— ретельне методичне забезпечення самостійної роботи з виконанням корекції помилкових дій, організації і контролю самостійної роботи.
--	---

Необхідно зазначити, що опора на виробничий, життєвий досвід має суперечливий характер, оскільки, з одного боку, сприяє більш глибокому осмисленню проблем, що вивчаються, а з іншого – стає джерелом стереотипних, емпіричних і рутинних оцінок, що захищають людину від нового. У зв'язку з цим, зростає роль психологічного супроводу навчання дорослого, усвідомлення ним сучасної соціально-економічної ситуації, подолання стереотипних поглядів, зняття тривожності. В такій ситуації зростає роль групових занять, модульна побудова процесу навчання, використання різноманітних ігрових методів, дискусій тощо [150, 152].

Організацію процесу навчання в межах андрагогічного підходу доцільно здійснювати за такими етапами навчання:

- визначення реальної проблеми, для вирішення якої необхідне навчання (загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозвілля, розвиток особистості);
- діагностика того, хто навчається, (визначення освітніх потреб, виходячи з рівня життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей та ін.);
- планування процесу навчання (мета, цілі, форми, методи навчання, критерії, форми, методи оцінювання досягнень);
- створення умов реалізації процесу навчання (створення позитивного освітнього середовища);
- реалізація процесу навчання;
- оцінювання процесу й результатів навчання;
- корекція процесу навчання [656].

Важливою умовою реалізації андрагогічного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців є встановлення рівноправних відносин суб'єктів навчального процесу, дружньої атмосфери, яка включає

взаємну підтримку і відповідальність учасників навчальної діяльності, надання пріоритету співробітництву.

Враховуючи обмежений характер життєвого досвіду тих, хто навчається, виникає необхідність використання опосередкованого досвіду, яким може стати досвід студентів заочної форми навчання, працюючих за спеціальністю, людей, які досягли успіху в аграрній сфері, а також тих, хто отримав освіту аграрного спрямування, але реалізує себе в інших галузях, або навпаки тощо.

Особливого значення набуває й відповідна підготовка викладачів до реалізації андрагогічного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

2.2. Потенціал контекстного підходу в формуванні професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ

Слід зазначити, що засновником контекстного підходу є відомий російський вчений А. Вербицький – автор численних наукових праць з різних аспектів контекстного підходу в освіті. Послідовники вченого, у дослідженнях яких контекстний підхід набув подальшого розвитку, складають наукову школу А.Вербицького. Останніми роками до числа тих, хто опікується проблемою контекстного підходу в навчанні, його педагогічними і психологічними аспектами належать: О. Андрєєва, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, К. Гамбург, Т. Дубовицька, Н. Жукова, Л. Калугіна, В. Круглікова, О. Ларіонов, Т. Сорокіна, А. Самсонова, В. Теніщева, Т. Тіханкіна, О. Шевченко та ін. В Україні застосування контекстного підходу до розв'язання проблем професійної підготовки лише розпочинається. Можна назвати автора одного з перших досліджень – І. Марчук, якою у 2009 році захищена дисертація на тему: «Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання».

Підґрунтям для розробки теорії контекстного навчання став перехід до нової парадигми освіти, яка, на думку А. Вербицького [144], має принципові відмінності від класичної парадигми освіти (Див. табл. 2.8.)

Таблиця 2.8.

Основні відмінності класичної та нової освітньої парадигми
(за А. Вербицьким)

Класична парадигма освіти	Нова парадигма освіти
Місія освіти	
Підготовка підростаючого покоління до життя і праці	Забезпечення умов самовизначення і самореалізації особистості
Уявлення про людину	
Людина – проста система	Людина складна система
Ставлення до знань	
Знання з минулого («школа пам'яті»)	Знання з майбутнього («школа мислення»)
Завдання освіти	
Передача учневі відомих зразків знань, умінь, навичок	Створення людиною образу світу в самому собі за допомогою активного перенесення себе у світ предметної, соціальної і духовної культур
Ставлення до того, хто навчається	
Об'єкт педагогічного впливу	Суб'єкт-суб'єктні педагогічні відносини педагога і того, хто навчається
Характеристика діяльності того, хто навчається	
Репродуктивна діяльність того, кого навчають	Активна, творча діяльність того, хто навчається

Немає підстав не погодитися з обґрунтованою А. Вербицьким [142] суперечністю, що обумовлює функціонування класичної парадигми освіти в сучасних умовах. Вона полягає в тому, що у традиційному навчанні хід і цілі заняття задаються викладачем, тому студент виконує лише ті вимоги, які ставить перед ним викладач, не проявляючи власної ініціативи. В той час, як у професійній діяльності уміння проявляти активність, ставити і досягати поставлених цілей є невід'ємною складовою творчого розвитку особистості, її успішної діяльності. Таким чином, діяльність, яку виконує студент у процесі навчання, відрізняється від професійної діяльності, яку йому необхідно здійснювати в реальному житті. Дана суперечність знімається в межах контекстного підходу, важливим положенням якого є єдність змісту навчання і форми організації навчальної діяльності, в якій цей зміст стає

динамічним і засвоюється студентами. Мета в контекстному навчанні полягає не в засвоєнні інформації, а в формуванні можливостей людини для її компетентної діяльності.

Відмінності класичної і нової парадигми освіти зумовлюються суттєвими перетвореннями соціально-економічного життя, що відбуваються останніми десятиліттями, зокрема процесами демократизації, гуманізації, які визначаються як індивідуальними освітніми, так і професійними потребами громадян. Перехід до нової парадигми освіти має забезпечити відповідну професійну підготовку молодих фахівців, формування кадрової складової гуманістичної і соціально-економічної трансформації країни. На сьогодні вже неможливо ігнорувати здатність людини до розвитку і саморозвитку, до самозмін. За таких умов цілком зрозумілими є ті причини, які називають науковці Т. Дубовицька [281], І. Жукова [307], Г. Ковальчук [428], О. Ткаченко [894], Е. Трунова [901], що обумовлюють розробку контекстного підходу:

— криза освіти, яка пов'язана з глобальними змінами, що відбуваються у світі в постіндустріальну епоху і зумовлюють необхідність переосмислення філософських, методологічних, аксіологічних, культурологічних та інших основ її розвитку;

— кризу розвитку сучасної молоді, що виявляється на індивідуальному рівні, яка концентрується в суперечності осіб викладача, орієнтованого на «минуле», і студента, орієнтованого на «майбутнє»; вищий рівень розвитку (зрілості або «акме») якого, найімовірніше, реалізуватиметься в якомусь іншому трансформованому суспільстві;

— байдужість до навчання, що стала виявлятися у тих, хто навчається до знань, небажання вчитися, а також з метою розвитку пізнавальних, професійних мотивів та інтересів. Підґрунтям для формування даної концепції стало усвідомлення впливу предметного і соціального аспектів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності;

— нетотожність предметів навчальної діяльності та майбутньої професійної;

— роздільність у часі та просторі навчальної і майбутньої професійної діяльності студента, відмінностей їх цінностей, цілей, мотивів, змісту, форм, методів і умов. Актуальною є проблема подолання відчуження від професійної діяльності, що виникає, і забезпечення особистісного смислу освіти. У цьому зв'язку, важливим стає виділення різних контекстів та їх взаємозв'язків, що обумовлюють змістовну, процесуальну, смислову сторони освіти, а також особливості власної пізнавальної діяльності та взаємодії його суб'єктів

Вагомим аргументом на користь контекстного підходу є те, що більш ніж чверть випускників вищої професійної освіти і більш ніж 30% випускників середньої професійної освіти не можуть працевлаштуватися за отриманою у навчальному закладі спеціальністю. Закінчення престижного ВНЗ є не єдиним критерієм, який використовується при відборі кандидатів. Роботодавцю потрібен не обсяг знань, а уміння в потрібний момент ними оптимально скористатися. Саме на таке поєднання звертають увагу під час прийому на роботу. Важливу роль грають навички планування власної діяльності, уміння грамотно організувати роботу підлеглих тощо [697].

Необхідно зважити на негнучкість багатьох навчальних закладів і навчальних центрів, що виявляється в їх неспроможності як слід реагувати на новий попит на знання, що унеможлиблює пошук випускників знайти роботу. В той час як у навчально-виховному процесі ВНЗ важливою проблемою є особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів, їх спрямованість на формування певної структури особистісних якостей, що можливо розв'язати через реалізацію знаково-контекстного навчання. Зокрема те, що сучасний фахівець повинен уміти спілкуватися, вміти відстоювати свою думку, підтверджувати її фактичними даними, підбирати зрозумілі аргументи, пояснювати всі питання вдало і зрозуміло. Відсутність цієї риси ускладнить не тільки можливість знайти спільну мову з іншими, але

й можливість зробити кар'єру. До того ж, роботодавці велику увагу приділяють так званій «здатності до швидкого реагування». Вони бажають, щоб працівник швидко відстежував зміни та пристосовуватися до них, вмів мислити на перспективу, аналізувати тенденції розвитку організації та ін. І, що особливо важливо, – вміти грамотно протистояти негараздам, які виникають у процесі професійної діяльності, не складати рук за певних помилок, аналізувати їх, відповідати за них і вирішувати проблему. Для цього знадобляться вольові якості. Серед особливих вимог – надійність у роботі та спроможність витримувати її рутинність, а також гнучкість і мобільність, прямо вказує на потенціал контекстного підходу [428].

Серед важливих проблем, що постають сьогодні перед професійною освітою, є проблема професійної адаптації, підготовку до якої також можливо здійснювати реалізуючи контекстний підхід. Проте, як зазначає О. Ткаченко [893], професійна адаптація здійснюється більш легко, ніж соціальна (входження у колектив, набуття навичок спілкування, відповідальності і т. ін.), оскільки у ВНЗ не вчать соціальним вчинкам.

Здійснюючи формування професійної мобільності, яка передбачає можливість зміни місця працевлаштування необхідно зважити, що процес адаптації молодих фахівців супроводжується значними ускладненнями психологічного характеру та зазвичай триває 3-5 і більше років. Проте до професійної адаптації фахівця готують через надання професійно необхідних знань, умінь та навичок, а соціальний аспект адаптації дається найбільш складно, оскільки соціальним навичкам - спілкуванню, взаємодії, узгодженню посадових функцій та інтересів, співробітництву і прийняттю узгоджених рішень і т. ін. взагалі не вчать, зазначає Т. Волошина [167].

Таким чином, саме пошук оптимізації професійної підготовки фахівців покладається в основу розробки основ контекстного навчання. А його метою визначається формування цілісної професійної діяльності майбутнього спеціаліста, оволодіння компетенціями як здатностями здійснення її функцій, вирішення завдань і проблем [358].

Аналіз визначень контекстного навчання, запропонованих такими ученими як В. Абашина [1], І. Воробйова [169], В. Нечасв, А. Вербицький [620], дав підстави для висновку, що контекстне навчання є формою активного навчання, яке призначено для практичного застосування у вищій школі; в ньому на мові наук за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів, традиційних і нових технологій у формах професійної діяльності, або ж завдяки моделюванню предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста.

Підкреслимо, що контекстний підхід в освіті являє собою цілісну комплексну модель організації і функціонування освітньої системи, що виходить з прагнення студента до пізнання і самопізнання, саморозвитку і самореалізації, що забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контексті), в яке він є включеним і частиною якого він є [281].

На сьогодні контекстний підхід розглядається як шлях до підвищення якості підготовки в системі професійної освіти, як пошук дидактичної умови щодо зміни мотивації студентів до навчання. Сутність контекстного навчання полягає в тому, що воно не замикається тут саме по собі, а виступає формою особистісної активності, яка забезпечує виховання професійно необхідних предметно-професійних і особистісних якостей особистості фахівця [294].

Зазначимо, що його сутність полягає в такому напрямі підготовки спеціалістів, який характеризується максимальним наближенням змісту і форми освіти до змісту і форми професійної діяльності спеціаліста [460], а характеристикою є послідовне моделювання на мові науки за допомогою системи різних форм, методів і засобів предметного і соціального змісту професійної діяльності, що засвоюється. В умовах контекстного навчання: студент з самого початку опиняється в діяльнісній позиції; включається весь його потенціал активності; засвоєння знань здійснюється в контексті вирішення майбутніх професійних ситуацій (предметних і соціальних); активність студентів носить як індивідуальний, так і колективний характер;

студенти набувають досвід використання навчальної інформації у функції засобу регуляції навчальної діяльності; логічним центром педагогічного процесу стає сама особистість майбутнього фахівця в її розвитку; розв'язується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів [510].

На нашу думку, саме застосування контекстного підходу дозволяє змоделювати особливості розвитку сучасного ринку праці, а також відповідну реакцію на неї фахівця, усвідомлення цих особливостей створює передумови передбачення варіантів як ситуацій, професійного, так і соціального характеру, що можуть виникати у процесі професійної діяльності.

Варто відмітити, що зміст контекстного навчання дістається з двох основних джерел: змісту наук і змісту професійної діяльності, що засвоюється за напрямками професійної підготовки спеціалістів (бакалаврів, магістрів) у вигляді переліку їх основних функцій, завдань і проблем, тобто компетенцій [620].

І якщо в навчально-виховному процесі передбачити, змоделювати можливий зміст як теоретичної підготовки, так і практичний аспект майбутньої професійної діяльності майбутньому фахівцю може допомогти викладач, то в подальшому, при необхідності виявлення професійної мобільності, це робити йому належить вже самостійно. Отже підготовка фахівця на основі контекстного підходу, застосування його з метою формування професійної мобільності, стає своєрідною підготовкою майбутнього фахівця для використання його у подальшій професійній діяльності.

Виходячи з цього, вже під час навчання у ВНЗ мають створюватися умови, за яких студенти гіпотетично моделюють різні варіанти розгортання подій, пов'язаних з професійною діяльністю і, відповідно, переорієнтуються на самостійне визначення потенційної кар'єри. Постає завдання

моделювання ймовірних контекстів у навчально-виховному процесі, а в зв'язку з цим, і зміст навчання і самонавчання.

В цьому аспекті можемо скористатися логікою відбору змісту навчання, що пропонується А. Вербицьким [140]:

— необхідно створити педагогічні умови для динамічного руху діяльності студента від навчальної до професійної трансформації з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей та дій (вчинків), засобів, предмету і результатів;

— необхідно моделювати у формах діяльності студентів зміст професійної діяльності із сторін предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст).

При формуванні професійної мобільності на підставі контекстного підходу необхідно врахувати, що зміст контекстного навчання обирається з двох логік: логіки навчального предмету, як «консервативного» минулого наукового знання, і з логіки майбутньої професійної діяльності, що представлена у вигляді диференційованої моделі спеціаліста, в якій даний опис системи його основних професійних функцій, проблем, завдань.

Підкреслимо, для того, щоб отримати статус професійного знання, інформація, з самого початку, повинна засвоюватися студентом у контексті його практичної власної дії та вчинку, наближених до предметно-технологічних і соціокультурних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Розвиток творчого мислення майбутнього спеціаліста відбувається завдяки проблемності навчальних ситуацій, що відображають проблемний характер навчання [140].

Акцентуємо те, що змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності, яка задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, але й її соціальний бік, що відтворюється різними формами спільної діяльності і спілкування, студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і займає певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятним нормам

соціальних стосунків і дій у тій мірі, в якій він виявляє активність і виховується як особистість [139]. Таку позицію поділяє М. Ільзова [358], підкреслюючи, що через систему ситуацій, які мають бути покладені в основу ситуаційно-контекстного підходу до формування майбутнього спеціаліста, за допомогою системи завдань, навчальних проблем і професійно-подібних проблемних ситуацій вибудовується сюжетна канва професійної діяльності, що засвоюється, перетворюючи зміст освіти в організацію навчальної діяльності, яка динамічно розгортається в адекватних формах.

Така позиція стосовно змісту контекстного навчання, визначає значний потенціал не тільки спеціалізованих для фахової підготовки фахівця дисциплін, але й гуманітарних. Оскільки, саме в їх межах у коло безпосередніх інтересів студентів можуть потрапити аксіологічний аспект майбутньої професійної діяльності фахівця, його життєві плани і перспективи, може здійснюватися цілеспрямований вплив на формування якостей особистості, що забезпечують виявлення професійної мобільності тощо.

Підкреслимо можливість розширення контексту навчання, оскільки моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності в межах контекстного навчання забезпечує як професійну компетентність фахівця, так і здатність працювати в колективі, бути організатором виробництва. Врахування психологічного контексту майбутньої професійної діяльності дозволяє здійснити формування професійно-важливих якостей із включенням у професійний і соціальний контекст [257].

Виділений аспект змісту контексту навчання підкреслює можливість введення у процес формування професійної мобільності найрізноманітніших професійних та соціальних контекстів, залежно від індивідуальних прагнень, планів майбутніх фахівців, та їх психологічних особливостей.

Слід зазначити, що динамічне моделювання предметного і соціального змісту професійної праці забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста [886]. Структуру діяльності студента ми відобразили у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Структура діяльності студента в контекстному навчанні
(за Н. Тирановою)

Діяльність студента			
	Навчальна (лекція, семінар, залік і т. ін.)	Квазіпрофесійна (ігрові форми)	Навчально-професійна (практика, науково- дослідницька робота студентів, підготовка випускником кваліфікаційної роботи)
Навчаючі моделі	Семіотична	Імітаційна	Соціальна
Одиниці навчання	Мовні дії (слухання, говоріння і т. ін.)	Предметні дії	Вчинок, дія, що передбачає реакцію на відповідь оточуючих людей

Завдяки такому підходу, в навчанні задається не тільки професійний, але й соціальний контекст.

Отже, застосування контекстного підходу до формування професійної мобільності зумовлює особливу увагу визначенню змісту контекстів (професійного або соціального) який буде включений до процесу реалізації поставленого завдання. Контекстний підхід дозволяє ввести у навчально-виховний процес і завдання стимулювання саморозвитку особистості, формування її певних властивостей і якостей, які сприятимуть виявленню професійної мобільності.

При цьому будемо пам'ятати взаємопов'язаність предметної і соціальної частин навчальної діяльності, де до предметної відноситься змістовна частина діяльності, що ґрунтується на знаннях і способах їх використання. Соціальна частина відображає соціокультурну і моральну сутність людини [696].

Підкреслимо особливості організації навчально-виховного процесу при контекстному навчанні:

— студент із самого початку знаходиться в діяльній позиції, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) з певним сценарієм їх розгортання;

— включається весь потенціал активності студента – від рівня сприймання до рівня соціальної активності з прийняттям спільних рішень;

— знання засвоюються студентами в контексті розв'язання змодельованих професійних ситуацій, що зумовлює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, особистісний смисл процесу учіння;

— використовується обґрунтоване поєднання індивідуальних і спільних колективних форм роботи студентів, що дозволяє кожному ділитися своїм інтелектуальним і особистісним змістом з іншими, призводить до розвитку не тільки ділових, але й моральних якостей особистості;

— студент накопичує досвід використання навчальної інформації в функції засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує перетворення об'єктивних значень, які містяться в цій інформації, в особистісний смисл, тобто власне знання, як особистісне надбання майбутнього спеціаліста;

— логічним центром педагогічного процесу стає особистість, що розвивається, та індивідуальність майбутнього спеціаліста, що складає реальну гуманізацію навчання;

— у контекстному навчанні «школі діяльності і мислення» в модельній формі відображається сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві, в суспільстві; тим самим змістовно-педагогічно вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів;

— із об'єкта навчаючих і виховних впливів студент перетворюється в суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності, не тільки «споживає» інтелектуальну і духовну культуру, але й збагачує її вже самим фактом свого творчого розвитку;

— на відміну від «моно підходів», у контекстному навчанні при науково-методичному обґрунтуванні їх можливостей у найбільш економічному досягненні конкретних освітніх цілей, що мають бути, можуть знайти своє органічне місце будь-які інші педагогічні технології – традиційні й нові [140].

В зв'язку з необхідністю вирішити завдання формування професійної мобільності, для нас неабиякий інтерес становить обґрунтування застосування ситуаційно-контекстного підходу до формування інваріантів професійної компетентності М. Ільязовою [359], при якому він обумовлює проектування і реалізацію системи навчальних професійно орієнтованих ситуацій, що відображають сутність і зміст професійної діяльності спеціаліста, її елементів і компонентів.

Виділимо своєрідність і переваги даного підходу порівняно з традиційним навчанням, що полягає у встановленні генетично висхідних відносин практики і обслуговуючої її теорії (на противагу «підстроюванню» завчасно заданої теорії до потреб практики) і в реалізації принципу системного (а не фрагментарного) моделювання розв'язання професійних проблем за допомогою знань, умінь і навичок, що отримуються у ВНЗ [294].

Ключовим для контекстного навчання є поняття «контекст».

Саме слово «контекст» може мати широкий смисл: ним можна позначати фізичну дію, вчинок, репліку, систему мотивів. Відповідно, контексти можуть бути соціальними, поведінковими, емоційними, історичними, культурними, діяльними. З цієї позиції, навчальний процес у ВНЗ є одним із проявів соціальної практики, він відображає всі ті закономірності, погані і хороші, які існують в суспільстві. Відповідно, навчальний процес – лише фрагмент у контексті різноманітного суспільного життя, і відповідно, він не може будуватися на певній одній технології [255].

В теорії контекстного навчання поняття «контекст» виступає смислоутворюючою категорією, а створення в освітньому процесі різноманітних контекстів життя і професійної діяльності забезпечує

особистісне включення того, хто навчається, в процеси пізнання, оволодіння майбутньою професійною діяльністю [169].

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх факторів і умов поведінки та діяльності людини, що впливають на особливості його сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації, що визначають смисл і значення цієї ситуації як цілого і компонентів, що входять до нього [137, 141].

Підкреслюючи смислоутворюючий фактор контексту, який може обумовлювати адекватне чи, навпаки, ілюзорне відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх особистісний смисл, А. Вербицький, Т. Дубовицька [143] зазначають, що ці предмети і явища дані суб'єкту не самі по собі, а в тому чи іншому предметному і соціальному контексті, який багато в чому визначає зміст психічного. Інтеграція множини смислоутворюючих контекстів у психіці, свідомості, мисленні, поведінці і діяльності людини створює неповторний образ світу і себе в ньому, виступає механізмом породження різноманітності людських індивідуальностей у процесі життя, професійної діяльності і освіти.

Саме завдяки контексту, людина знає, що їй належить очікувати, і може його свідомо інтерпретувати; перш ніж діяти, вона прагне зібрати всю можливу контекстну інформацію; знання про те, що відбудеться в майбутньому, дозволяє легше сприймати сучасність. Без збереження у пам'яті контекста, в якому протікає цілеспрямована поведінка, вона порушується, і організм знаходиться у владі миттєвих станів, які він не може регулювати [140].

Викликає інтерес виділення В. Нечаєвим, А. Вербицьким [620], Т. Волошиною [167] внутрішнього і зовнішнього контексту. В зв'язку з тим, що вони не суперечать один одному, ми об'єднали їх сутнісне наповнення, та представили на рис. 2.2.

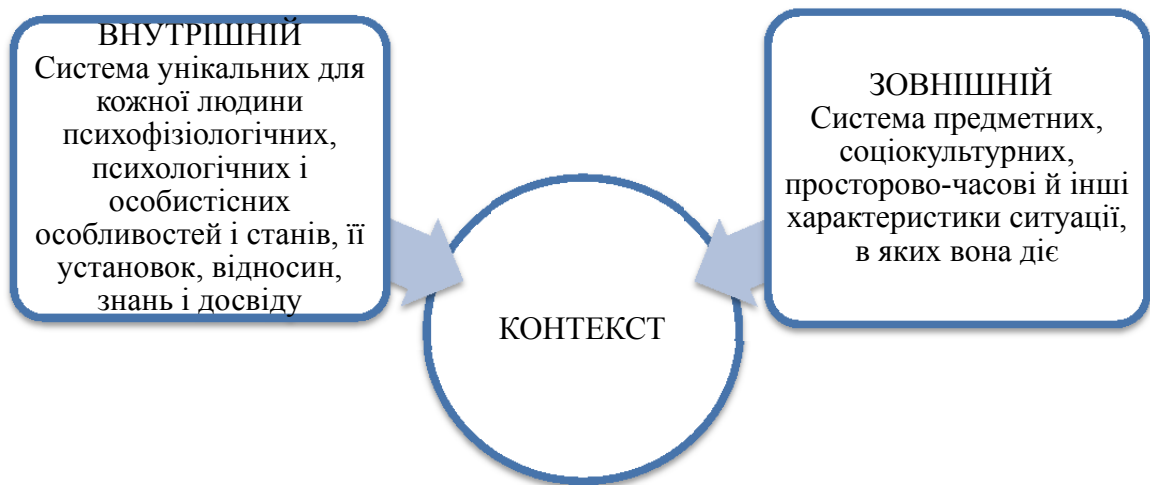


Рис. 2.2. Сутнісне наповнення внутрішнього і зовнішнього контексту навчання

Розглядаючи потенціал контекстного підходу в формуванні професійної мобільності, нас зацікавило те, що контекст і ситуація пов'язані таким чином, що в ситуацію включені не тільки зовнішні умови, але й сам суб'єкт, що діє, та інші люди, з якими він знаходиться у відносинах спілкування і міжособистісної взаємодії. Розуміння і врахування контексту, в якому проявляється і/чи існує той чи інший феномен, дозволяє зробити пізнання більш об'єктивним і багатограним [167].

При цьому важливо з'ясувати, що «професійний контекст» є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, що є характерним для певної сфери професійної праці. Виділяються такі види професійного контексту:

- соціальний – що включає ціннісно-орієнтаційний контекст;
- предметний, що об'єднує виробничо-технологічний, організаційно-управлінський, посадовий контекст і контекст закладу [886, 403].

Відтворення предметного і соціального контекстів, на думку А. Вербицького [138], дає додаткові можливості змістової реалізації контекстного підходу, а саме:

- забезпечує системність і міжпредметність знання;
- дозволяє дати динамічне розгортання змісту навчання, яке зазвичай представлено у статичному вигляді;
- дозволяє скласти сценарний план діяльності спеціалістів у відповідності до технології виробництва;
- знайомить з посадовими функціями і обов'язками;
- забезпечує рольову «інструментовку» дій і вчинків;
- враховує посадові та особистісні інтереси майбутніх спеціалістів;
- задає просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє».

Вчений [136, 135] наголошує, що існування цілої низки суперечностей, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх фахівців, спонукали до розробки теоретичних основ контекстного підходу в освіті. Науковець вказує на такі з них:

- між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності і реальним предметом професійної діяльності;
- між системним використанням знань у професійній діяльності та їх «розпорошенню» по різних навчальних дисциплінам;
- між індивідуальним способом засвоєння в навчанні і колективним характером професійної праці; між залученням до професійної діяльності усієї особистості спеціаліста на рівні творчого мислення і опорою в традиційному навчанні, перш за все, на процеси уваги, сприймання, пам'яті, розуміння;
- засвоєння студентом не самої культури, а лише засобу її освоєння, отримання знань, відірваних від смислоутворюючих контекстів його майбутньої професійної діяльності.

До основ для розробки контекстного навчання науковці [620] відносять:

- розуміння смислоутворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності;

— теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів так званого активного навчання;

— діяльнісна теорія навчання, що розвинена у вітчизняній психології.

Що особливо важливо при вирішенні завдання формування професійної мобільності, – мета у контекстному навчанні полягає не в засвоєнні інформації, а у формуванні можливостей людини для її компетентної діяльності, тому при відборі змісту, потрібно керуватися не тільки даними науки, але й професійними функціями, завданнями, проблемами, що виконуються людиною. Потрібно керуватися діяльнісною моделлю спеціаліста тієї чи іншої сфери суспільної праці А. Вербицький [136, с.207].

В цьому аспекті повною мірою приймаємо позицію М. Ільязової [359] і також вважаємо, що в контекстному навчанні створюються дидактичні та психолого-педагогічні умови оволодіння студентами професійною діяльністю за допомогою моделювання її предметного і соціального змісту, забезпечення динамічного руху діяльності студента від власно навчальної через квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність до реальної діяльності майбутнього професіонала. Одиницею змісту в контекстному навчанні виступає навчальна ситуація, що має проблемний характер. А для нас це означає, що у навчально-виховному процесі має створюватися система різноманітних ситуацій, що виникатимуть при виявленні професійної мобільності, і в такий спосіб здійснювати підготовку до неї.

Науковці А. Вербицький [140], В. Густяхіна [255], М. Ільязова [359], погоджуються стосовно визначення проблемної ситуації в якості одиниці завдання змісту контекстного навчання, одиницею роботи викладача і студента, де проблемна ситуація виступає у всій її предметній і соціальній неоднозначності та суперечності. Нас дуже зацікавила думка, що при цьому, зміст таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом задавання сюжетної канви професійної діяльності, що моделюється, і створює можливості інтеграції знань різних дисциплін, що є необхідними для

розв'язання цих ситуацій. Одиницею діяльності студента в контекстному навчанні є вчинок, за допомогою якого майбутній спеціаліст не тільки виконує предметну дію у відповідності до професійних вимог і норм, але й отримує моральний досвід, оскільки діє у відповідності до норм, що прийняті в даному професійному співтоваристві. Тим самим розв'язується проблема єдності навчання і виховання А. Вербицький [138].

Контекстне навчання орієнтує на те, що знання, уміння, навички даються в якості засобу вирішення завдань діяльності спеціаліста; особливого значення в контекстному навчанні набуває аналіз ситуацій. Через них, а також ділові і навчальні ігри, студент формується як спеціаліст і член майбутнього колективу [255].

Надзвичайно важливо, що відповідно до провідних контекстів – професійного і соціального, що розроблені в межах контекстного підходу, акцентується увага на двох складових підготовки фахівця – навчальному змісті, який є базовим і забезпечує професійну компетентність фахівця, і соціальному, що є фоновим і забезпечує здатність працювати в колективі, бути громадянином [403].

Під час знайомства з потенціалом контекстного підходу, який ми розглядаємо під кутом формування професійної мобільності, досить переконливим видається висновок Ю. Верхово [149] щодо його сприяння формуванню професійної спрямованості, маючи вплив на характер загальної спрямованості особистості, прийняття цінностей самоактуалізації, структуру ціннісних орієнтацій; при цьому стає більш адекватним уявлення про професійно-важливі якості, цільову структуру майбутньої професійної діяльності.

Погоджуємося, що з цією метою треба забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавального) до іншого (професійного) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів, результатів. А компетентності студент набуває лише в разі подвійного переходу: від знаку (інформації) до думки, а від думки – до дії, осмислення, вчинку. Отже

інформація повинна надаватися йому в контексті майбутньої праці, з прицілом на майбутнє професійне використання [403].

Приймаємо, що концептуальними передумовами теорії і технології контекстного навчання є: 1) діяльнісна теорія засвоєння знань і соціального досвіду; 2) теоретичне узагальнення різноманітності досвіду інноваційного навчання; 3) смислоутворююча категорія «контекст», що відображає вплив предметних і соціальних умов майбутньої професійної діяльності студента на смисл навчальної діяльності, його процес і результати [138].

Маючи намір використати потенціал контекстного підходу з метою формування професійної мобільності фахівця, ми не можемо оминати питання принципів контекстного навчання. Підкреслимо, що одностайності у цьому питанні серед науковців немає. Так, автор теорії А. Вербицький [138] до їх числа відносить наявність:

- психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- послідовного моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів;
- проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі;
- адекватності форм організації діяльності студентів цілям і змісту навчання;
- провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- педагогічно обґрунтованих поєднань нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритості – використання для досягнень конкретних цілей навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів;
- єдність навчання і виховання особистості професіонала;

— врахування крос-культурних особливостей тих, хто навчається.

М. Ільязова [359], розглядаючи принципи реалізації ситуаційно-контекстного підходу, називає ті, які вже були названі, тому ми не будемо їх повторювати, а зацентруємо увагу на тих, які ще не розглядалися:

— відтворення предметного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності;

— актуалізації професійно-ціннісних аспектів змісту освіти;

— професійного позиціонування;

— формування професійної самосвідомості студентів у процесі проектування і реалізації навчальних професійно орієнтованих ситуацій, які спонукають активність студента в соціальному і предметному контексті майбутньої професійної діяльності.

В. Теніщева [879], розробляючи інтегративно-контекстну модель формування професійної компетенції, пропонує комплекс специфічних принципів, які разом із загальними принципами контекстного навчання А. Вербицького, на думку вченої, складають систему, що конституює інтегративно-контекстне навчання. І відносить до них такі:

— культуру відповідності змісту навчання;

— інтегративності професійної і реальної іншомовної діяльності, що моделюється;

— міждисциплінарної інтеграції змісту іноземної мови і спец предметів у процесі квазіпрофесійної діяльності студентів;

— оперативності – прийняття інженерних рішень на основі іншомовної інформації за нормативно встановлений час;

— варіативності, гнучкості і динамічності інтегративно-контекстних технологій;

— рефлексивності – оперативної оцінки викладачем і студентом процесу і результатів формування професійної компетенції.

І. Воробйова [169], розглядаючи процес формування професійних компетенцій з використанням інтелектуальних дидактичних компонентів

віртуального освітнього середовища, що ґрунтується на теорії контекстного навчання, підкреслює, що це відбувається в результаті активної діяльності, що ґрунтується на таких принципах:

- проблемності, що передбачає системну побудову змісту, форм, методів і засобів навчання, залежність їх структур на базі логіки дослідницької діяльності тих, хто навчається;

- активності особистості, що використовує знання з дисципліни, що вивчається для генерації активних методів і форм навчання з метою формування здатності прогнозувати професійну ситуацію і приймати зважені самостійні рішення;

- моделювання змісту і умов професійної діяльності у процесі формування професійних компетенцій.

Важливим для визначення потенціалу контекстного підходу є розгляд методів та форм його реалізації. Знайомство з теорією контекстного навчання дозволяє нам прийняти позицію А. Панової [680], відповідно до якої теорія контекстного навчання передбачає стати узагальнюючою платформою різних, раніше роз'єднаних методик активізації навчання студентів шляхом їх наближення до майбутньої професійної діяльності.

Розробники теорії контекстного підходу до навчання підкреслюють можливість використання як традиційних методів навчання, так і інноваційних. Слушною є думка, що для кожного конкретного змісту діяльності необхідно знайти адекватну йому форму [140]. Виникає ситуація поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів, що дозволяє розвивати ділові і моральні якості особистості, додаючи і можливість використання будь-яких педагогічних технологій. Важливо лише дотримуватися вимог, що викладені у принципах, перш за все, принципі адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту їх освіти. А. Вербицький [136] виділяє три базові форми діяльності студентів:

- навчальна діяльність академічного типу – інформаційна лекція;
- квазіпрофесійна діяльність – ділова гра;

— навчально-професійна діяльність – виконання дослідницьких чи практичних функцій, зокрема на виробничій практиці.

Підтримуємо позицію, відповідно до якої педагогічні технології контекстного навчання забезпечують перехід студента від знакових структур навчальних текстів, академічних завдань і задач до реальної професійної діяльності. Вони також забезпечують особистісне включення студента до засвоєння професійної діяльності як частини людської культури і, тим самим, забезпечують не тільки просте відтворення вже відомого соціального досвіду, але й його розширення, відтворення, збагачення за рахунок творчого розвитку особистості майбутнього спеціаліста [140].

Зважимо, що з позиції теорії контекстного навчання, під педагогічною технологією розуміють реалізований в освітній практиці проект сумісної діяльності викладача й студентів, направлений до досягнення цілей навчання, виховання і розвитку особистості обох цих суб'єктів. Педагогічна технологія будується на основі відображення живої людської діяльності, як інтегративна єдність п'яти елементів:

1. Знання психологічних закономірностей навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.
2. Знання сутності навчаючої діяльності викладача.
3. Знання закономірностей сумісної діяльності викладача і студентів.
4. Володіння змістом навчального предмету.
5. Знання закономірностей представленої в моделі форми професійної діяльності, де інформація виступає засобом вирішення завдань і проблем [145].

Використання контекстного навчання для формування професійної мобільності зумовлює необхідність виявлення особливостей проблемного навчання, яке складає його підґрунтя. Скористаємось визначенням проблемного навчання, що пропонується Л. Аврамчук [9, с.7]: «Проблемне навчання у вищій школі виступає як дидактична система, що забезпечує

активізацію мислення студентів в процесі навчання на всіх видах занять шляхом введення студентів в проблемні ситуації».

Для цього ми скористалися науковими напрацюваннями вчених А. Вербицького [135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 620], Т. Волошиної [167], Д. Буторіна [117], А. Іванчук [367], Т. Каушан [403], Л. Піліпець [702]. Особливості проблемного навчання, виділені в роботах, ми навели у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Особливості проблемного навчання

Особливості проблемного навчання	Характеристика
Організація	Активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу з проблемно представленим змістом навчання – залучення до об'єктивних суперечностей науки, соціальної і професійної практики, способам їх розв'язання, навички мислення, продуктивного спілкування, точне засвоєння знань. Моделювання мовою знакових засобів наочного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.
Основа навчання	Проблемна ситуація, за допомогою якої моделюються умови дослідницької діяльності тих, хто навчається
Визначення проблеми	Проблема – психічний стан людини у даній проблемній ситуації, що характеризується усвідомленням неможливості її розв'язання за допомогою знань, засобів і способів дій.
Визначення проблемної ситуації	«Конфлікт», що виникає у мисленні того, хто навчається в той момент, коли йому пропонується завдання, для вирішення якого у нього недостатньо знань і способів дій. У цьому випадку він постає перед необхідністю розвивати свої знання, відкривати для себе нове у відомому.
Психологічна структура проблемної ситуації	Пізнавальна потреба, невідоме (знання, спосіб дії) та можливості суб'єктів навчання
Алгоритм висування проблеми	Висування гіпотези щодо розкриття невідомого, дослідження, пошук її підтвердження чи заперечення
Розвитковий потенціал проблеми	Формування творчих здібностей: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій, професійної компетентності, вміння працювати з людьми, навички ефективної взаємодії.
Принцип проблемності	1) у змісті навчального матеріалу – система навчальних проблем, які відображають реальні суперечності науки, практики чи самої навчальної діяльності; 2) у процесі його розгортання в навчальній діяльності – діалогічність спілкування і взаємодії, опосередковане управління пізнавальною діяльністю тими, хто навчаються
Розвиваючий ефект	Ситуативне виникнення у студентів в процесі пошуку ланки знання, якого не вистачає і яке дозволяє перевести проблему

	в завдання чи низку завдань, пошук способів їх вирішення
Роль самостійної роботи	Самостійне набуття знань тими, хто навчається, при вирішенні проблемних ситуацій. Сприяння формуванню пізнавальної мотивації навчальної діяльності, удосконаленню знань, вмінь, навичок
Пізнавальна мотивація	Невідоме нове знання співпадає з метою пізнавальної діяльності, а мотивація досягнення – з мотивацією, при якій пізнавальна діяльність є лише засобом досягнення мети, що знаходиться поза цією пізнавальною діяльністю. У першому випадку людину цікавить процес і зміст того, що пізнається, а в другому – той прагматичний результат, який має бути отриманий в результаті певних пізнавальних зусиль. Відбувається перебудова психічних процесів – сприймання, пам'яті, мислення та інших можливостей людини, що сприяють виконанню тієї діяльності, що викликала інтерес.
Результат	Включення продуктивного мислення, поява психічних новоутворень, що складають мікроетап його розвитку
Додатковий ефект	Наповнення навчальної діяльності особистісним змістом, її «олюднення», набуття гуманістичного смислу.

У зв'язку з тим, що контекстний підхід окрім можливості використання різних технологій навчання, як в методологічному, так і в стратегічному, і тактичному плані, передбачає використання індивідуальних уподобань викладача і є своєрідною формою його педагогічної творчості, для нас надзвичайно цінним є те, що при формуванні професійної мобільності, відкриваються значні можливості для виявлення творчості викладача, що дозволяє обрати з арсеналу компонентів контекстного навчання ті елементи, використання яких дозволяє досягти поставленої мети [307].

На лекціях контекстного типу забезпечується досягнення трьох цілей:

1. Засвоєння теоретичних знань.
2. Розвиток теоретичного мислення.
3. Формування пізнавального інтересу до змісту предмету і мотивації до майбутньої професійної діяльності [570].

Узагальнюючи погляди таких науковців як Н. Веракса [133], А. Вербицький [136], В. Густяхіна [255], А. Коснікова [460], Т. Каушан [403], Г. Лаврентьев [503], А. Матюшкіна [570], О. Скворцова [815], К. Шапошніков [971] на методи і форми навчальних занять, що

використовуються в межах контекстного підходу, необхідно підкреслити можливості використання різних видів лекцій (Див. табл. 2.11.).

Таблиця 2.11.

Завдання підготовки спеціалістів до професійної діяльності, що реалізуються через лекційні заняття

Вид лекції	Завдання
Інформаційна лекція	Передача і засвоєння інформації
Лекція з завчасно запланованими помилками	Розвиток критичності розуму, формування аналітичних умінь і навичок.
«Лекція вдвох»	Моделювання різних професійних ситуацій, обговорення теоретичних питань з різних позицій двома фахівцями. Руйнування установки на отримання достовірної інформації з одного джерела, розвиток критичності розуму, аналітичних умінь і навичок.
Лекція проблемного характеру (лекція прес-конференція, лекція - візуалізація)	Забезпечення розгортання і засвоєння теоретичного змісту контекстного навчання. Наближення процесу пізнання студентів до пошукової, дослідницької діяльності. Проблемне питання є засобом залучення студентів до діалогічного спілкування, розмірковування, дискусії, зумовлює необхідність аналізу. Виявлення предметного і соціального контексту професійної діяльності. Формування навичок відбору освітньої інформації, планування результатів, що мають бути досягнуті, рефлексія (аналіз розв'язання заданої проблемної ситуації). Використання проблемних ситуацій, що моделюють реальні суперечності професійної діяльності

Прихильниками контекстного навчання акцентується увага на проблемному характері лекційної роботи, в якій виникає можливість накреслити дії спеціалістів. Такому виду діяльності відповідає семіотична модель, яка орієнтована на роботу з текстом та індивідуальним присвоєнням інформації студентом.

Науковці (про яких ми вже згадували), які використовують контекстний підхід з метою професійної підготовки спеціалістів, вбачають значні можливості його застосування через семінарсько-практичні заняття. Ми систематизували матеріал, що стосується завдань, які вирішуються через їх застосування, у таблицю 2.12.

Таблиця 2.12.

Завдання підготовки спеціалістів до професійної діяльності, що
реалізуються через семінарсько-практичні заняття

Вид семінарсько-практичного заняття	Завдання
Семінари-дискусії, семінари – «круглі столи»	Надання можливості кожному студенту практичного використання на мові теоретичних понять формулювання різних точок зору на проблеми, що обговорюються, докази або заперечення істинності певних положень, прийнятих узгоджених рішень і т. ін. Формування вміння точно висловлювати свої думки, відстоювати свою точку зору, спілкуватися з колегами. Засвоєння рольової різноманітності спілкування (ведучий, опонент, рецензент, експерт, аналітик, «оптиміст», «песиміст», «реаліст», «критик», «захисник» і т. ін.). Активізація колективних форм взаємодії.
«Студент в ролі викладача»	Спонування студентів до навчальної і організуючої активності
Ділові та рольові ігри (ігри комунікації, ігри захисти від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії і т. ін.)	Набуття досвіду узгодження інтересів представників різних ланок виробництва, прийняття індивідуальних і спільних рішень, засвоєння норм моральних відносин між спеціалістами. Формування смислового і мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань, розвиток теоретичного і практичного мислення, формування умінь і навичок професійної діяльності з використанням наукової теорії. Створення передумов для успішної соціальної адаптації через активну взаємодію учасників освітнього процесу.
Метод моделювання	
Моделювання педагогічних ситуацій	Синтез викладання і знань, що засвоюються студентами у процесі вивчення навчальної дисципліни, формування загально педагогічних практичних умінь. Формування аналітичних, проектувальних, виконавських умінь.

Використання контекстного підходу в навчально-виховному процесі спонукає до використання різних форм ігор, що дозволяють, з одного боку, реалізувати технологію виробництва певних робіт (укладання договору, складання плану роботи), а з іншого, проявити структуру відносин людей під час проведення цих робіт, їх рольові функції, правила дій. Квазіпрофесійній діяльності відповідає імітаційна навчаюча модель, яка передбачає використання інформації та знань, які отримані у процесі навчальної діяльності академічного типу в конкретних ситуаціях, що імітують майбутню

професійну діяльність. Одиницею роботи, у даному випадку, виступає предметна дія, мета якої полягає в досягненні практично корисного ефекту.

Здійснення контролю при контекстному навчанні має певні особливості і полягає в тому, що відслідковується не тільки рівень засвоєння знань, скільки хід і результат практичних дій і вчинків студента, на їх основі, рівень сформованості окремих фрагментів діяльності та діяльності в цілому.

Важливу роль в реалізації контекстного підходу щодо професійної підготовки, зокрема формування професійної мобільності, відіграє навчально-професійна діяльність, що виражається в дослідницькій діяльності студента – підготовці доповідей і виступів на конференціях, виробничій практиці, курсовому і дипломному проектуванні. Даному виду діяльності відповідає соціально-навчаюча модель.

Нам імponує думка А. Коснікової [460] про доцільність поступового переходу, з метою реалізації трьох запропонованих моделей, від засвоєння навчальної інформації до розгляду конкретних ситуацій професійної діяльності, що мають проблемний характер, відтворення моделей поведінки і взаєморозуміння спеціалістів, які займаються даною професійною діяльністю.

В межах контекстного підходу набувають поширення методи кейс-технологій, портфоліо, метод проектів, які, на думку науковців [834] сприяють не тільки активізації творчого й інтелектуального потенціалу студентів, але й дозволяють вирішити практичні задачі, актуальні проблеми, що і становить стрижень контекстного підходу.

На відміну від контекстного підходу, що розроблений у річищі проблеми професійної підготовки фахівця, контекстний підхід до формування професійної мобільності орієнтований на створення контексту реального професійного і життєвого досвіду тих, хто виявляє професійну мобільність у життєдіяльності; квазіпрофесійні, умовні моделі утворюють додаткові контексти і мають також важливе значення в системі контекстуального освітнього простору, що визначає смислоутворюючу і

мотиваційну основу набуття психологічних знань і умінь. Гуманітарна підготовка майбутніх фахівців аграрної сфери має здійснюватися в контексті майбутніх проблемних ситуацій, а орієнтиром при цьому виступає широкий спектр полі модальних проявів готовності до професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах, формування індивідуального стилю, що забезпечує її ефективність.

Потенціал контекстного підходу виявляється у поглибленні психолого-педагогічної освіти майбутніх фахівців аграрної сфери на основі системного моделювання в навчальному процесі імовірної професійної діяльності, підготовку до неї, що формує запит на застосування психолого-педагогічних знань і умінь. Важливо, що дана система є відкритою для реальної практики професійної діяльності: навчальна мотивація, цілепокладання, контроль і оцінка здійснюються у процесі постановки і розв'язання реальних проблем пошуку потенційного місця роботи, процесу працевлаштування, адаптації до нових умов професійної діяльності, налагодження виробничих міжособистісних взаємовідносин тощо, тобто пошуку і конструюванню найбільш ефективних шляхів професійної діяльності майбутнього фахівця.

Принципами викладання психолого-педагогічних дисциплін у контекстному підході виступають такі:

- вивчення психолого-педагогічних дисциплін у контексті виявлення професійної мобільності і наступної професійної діяльності;
- моделювання в педагогічному процесі проблемних ситуацій, що супроводжують виявлення професійної мобільності;
- системність у постановці і розв'язанні навчальних проблем, що здійснюється за допомогою внутрішньо предметних, міжпредметних практичних зв'язків;
- навчальне цілепокладання на основі виділення практично важливих проблем сучасної соціально-економічної ситуації і тих змін, що відбулися у виробничій сфері;

- активності особистості, яка використовує психолого-педагогічні знання з метою формування здатності прогнозувати професійно-життєву ситуацію і приймати виважені самостійні рішення;
- практична апробація результатів навчальних досліджень, реальне використання психолого-педагогічних знань у професійній діяльності;
- єдності навчання і виховання, що передбачає присутність у процесі навчання елементів виховання особистісних якостей, які забезпечують професійну мобільність;
- творче переосмислення негативних соціальних стереотипів, зокрема гендерних, на основі психолого-педагогічних знань.

2.3. Гендерний підхід до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі

Розглядаючи специфіку розвитку аграрної сфери та проблему формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери (п. 1.2), а також соціально-історичні передумови становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери (п. 1.3), ми акцентували увагу на гендерних аспектах аналізованих проблем. Їх наявність визначає різні шанси на виявлення професійної мобільності, відмінності як стартових умов, так і потенційних можливостей, що негативно впливають на професійну самореалізацію чоловіків та жінок. До того ж, нами були виявлені гендерні особливості переходу до дорослості, гендерні стереотипи, що становлять своєрідну перепону формування професійної мобільності із застосуванням андрагогічного підходу.

Пошук подолання цих негативних явищ зумовлює наше звернення до гендерного підходу в організації навчально-виховного процесу. Оскільки саме освіта є тим агентом соціалізації індивіда, що має значний вплив на його формування, на визначення системи життєвих цінностей, напрями професійної самореалізації. Тим більше, що дослідники [972] відзначають прямий зв'язок між гендерними проблемами освіти й мобільністю,

підкреслюючи позитивну роль освіти в мобільності жінок. Варто підкреслити, що між жінками і чоловіками існує відмінність у ступені готовності до зміни професії через самонавчання. В середньому чоловіки у два рази частіше готові перекваліфікуватися, ніж жінки [420].

Ми виходимо з того, що перспективність гендерного підходу в педагогічних дослідженнях пов'язана з тим, що, він є запорукою забезпечення якості навчально-виховного процесу, проте є одним з найменш розроблених в дослідженнях українських педагогів, оскільки система освіти залишається досить консервативною і не дуже охоче сприймає гендерні нововведення [246]. А саме через систему освіти, ще у роки шкільного навчання, формуються уявлення про професійне самовизначення, життєві стратегії, доступ до ресурсів і влади, що мають в основі соціостатеву орієнтацію [993].

Варто підкреслити, що гендерний підхід забезпечує перехід до гуманістичних, демократичних відносин між учасниками навчально-виховного процесу [188, с.9].

Розглядаючи гендерний підхід у контексті проблеми формування професійної мобільності, особливої уваги заслуговує протиріччя, яке виокремлює Т. Кремешна [470, с.3], вказуючи на те, що, з одного боку, формування ринкових відносин, процеси первісного нагромадження капіталу, часткова деіндустріалізація, тимчасова депресія соціальних галузей та формування ринку праці об'єктивно посилюють дискримінацію жінок, обумовлюють виштовхування значної їх частини у сфери домашнього господарства, збільшення жіночого безробіття та реальну можливість перетворення жінок у групу соціального ризику. З іншого боку, все це відбувається на тлі загальносвітової тенденції збільшення залучення жінок до економічного життя, політичного управління, підвищення їх соціально-культурної ролі.

Маємо зазначити, що тривалий час, починаючи з поглядів античних філософів на стать і до середини ХХ ст. усі тілесні, соціальні й психологічні

відмінності між жінками і чоловіками виводилися з їх біологічної належності до певної статі. Саме це відзначає у своїй роботі І. Кон [446, с.169], акцентуючи увагу на розрізненні біологічної репродуктивної статі, який визначає статус індивіда як самця чи самки і соціальної статі, як сукупності соціокультурних і поведінкових характеристик і ролей, що “визначають особистий, соціальний і правовий статус чоловіка чи жінки у певному суспільстві”.

Зауважимо, що гендерний підхід, як теоретичний напрям у суспільних науках, виник як опозиція традиційним дослідженням відносин між статями. Основна ідея, яка склала його підґрунтя, стосувалася переконання про необхідність і доцільність диференціації ролей, статусів, позицій чоловіків і жінок у публічній і приватній сферах життєдіяльності. Гендерний підхід розроблявся як критика дослідницьких установок, орієнтованих на аналіз системи домінування і проголошував ідею рівноправності і надання рівних можливостей для реалізації здібностей, потенціалів особистості як чоловіків, так і жінок [651].

Підкреслимо, що гендерні підходи розробляються нині в багатьох галузях соціально-гуманітарного знання. Безпосередній зв'язок педагогіки з психологією, соціологією, філософією зумовлює необхідність їх врахування при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців, що виявляється у використанні в педагогічних дослідженнях висновків і положень цих наук.

Маємо зважити на те, що проникнення гендерного підходу в психологічні дослідження призвело до констатації того, що більшість наукових висновків і узагальнень у психології отримано при вивченні осіб чоловічої статі, а «людська норма» фактично зводилася до «чоловічої норми». Образно кажучи, на рівні психологічних виявлень «чоловіче» і «жіноче» протиставлялося як «замість» чи «інакшість», «норма» і «відхилення», яке потребує особливих пояснень [858].

Психологи констатують, що у вибірках чоловіків і жінок один і той самий стимул може викликати у них різні за змістом кореляції між

агресивністю, локусом контролю, тривожністю і сформованістю самоконтролю, сприяло створенню враження, про те, що жінки – інші і вони мають займати у суспільстві особливе місце, яке виділяє їх на противагу чоловікам із „взагалі” людей [353, с.9].

У цьому контексті принциповою для застосування обраного нами підходу до формування професійної мобільності слугує думка, відповідно якої, за всіх різниць у гендерних підходах, загальним є переконання, що статева поведінка, світосприйняття, психологічні відмінності тощо є результатом не стільки фізіологічних особливостей чоловіків і жінок та їх „природного призначення”, скільки розповсюджених у кожному певному даному суспільстві способів, типів, конструктів чоловічого та жіночого, які задають чільний напрямок виховання, освіти та всієї системи цінностей людини тієї чи іншої статі [103].

Попри складності інтеграції гендерного підходу в освіту, можна відзначити науковців, доробки яких відіграють неабияку роль у розробці різних його аспектів. Це, перш за все, такі вчені як Л. Буланова, О. Вороніна, С. Гришак, І. Іванова, В. Каган, О. Каменська, І. Кон, І. Костикова, В. Кравець, О. Кікінежді, С. Ліпатова, С. Матюшкова, І. Мунтян, П. Поливянна, Н. Приходькіна, А. Мітрофанова, Т. Овчіннікова, М. Уланова, Н. Шнирьова, Л. Штильова, Н. Шолохова, О. Цокур, Б. Хасан, О. Ярська-Смірнова та ін.

Застосування гендерного підходу до формування професійної мобільності передбачає аналіз основних понять, до числа яких відносяться такі як «гендер», «гендерний підхід», «гендерна освіта», «гендерні стереотипи».

Підґрунтям категорії «гендерний підхід» слугує поняття «гендер», що зумовлює нашу увагу до нього.

Наголосимо, що досить часто термін «гендер» заміщується словом «стать». У цій опозиції саме стать є «об’єднуючою гілкою», оскільки у неї є фізіологічний, тобто сексуальний, і соціально-психологічний, тобто гендерний аспекти [579].

У зв'язку з цим, проблема статі набула особливого значення, оскільки сучасні вимоги до індивідуального підходу формування особистості не можуть бути виконані без її врахування. Те, що стать особистості є важливим чинником її формування та досліджується представниками різних наук, надає можливості використовувати міжнауковий підхід до реалізації гендерного підходу в навчально-виховний процес з метою формування професійної мобільності.

З 60-х років, зазначає З. Хоткіна [941, с.8], термін «гендер» починають активно використовувати на Заході для аналізу соціальних відносин з метою подолання наївних суджень про те, що біологічні відмінності являються визначними для поведінки і соціальних ролей чоловіків і жінок у суспільстві. Завдяки розвитку гендерної теорії було усвідомлено, що розглядати будь-яку соціальну проблему без врахування гендерної складової, м'яко кажучи, неповно і одностороннє. Слід додати, що таким поглядам сприяла робота австрійського вченого О. Вейнінгера «Стать і характер» [130], в якій велике значення відводилося опису специфічних характеристик жінок, які протиставлялися характеристикам чоловіків.

Все згадане вище сприяло введенню нового терміну в науковий обіг.

В гносеологічному плані термін гендер походить від грецького слова «генос» – походження, матеріальний носій спадковості, той, що народжується [805].

Докладний аналіз походження терміну «гендер» наводить у своїй роботі Н. Абубікірова [3], акцентуючи увагу на тому, що у самого слова немає адекватного перекладу з англійської, і в зв'язку з цим, різні словники надають йому різного значення. Маємо відзначити, що термін представляє відносини, що показують приналежність до класу, групи, категорії, із чого робиться висновок, що така його інтерпретація вказує на конструювання відносин між одним об'єктом (чи істотою) та іншим, раніше вже визначеним класом (групою), тобто це відносини приналежності. Гендер – соціальне

відношення; не біологічна стаття, а репрезентація кожної індивідуальності у термінах специфічних соціальних відносин.

Стосовно того, хто ввів у науковий обіг термін «гендер» у науковців, зокрема І. Іващенко [369], С. Риков [776], М. Скорик [819], немає одностайної думки, але мета, з якою він був введений, залишається загалом спільною – розмежування біологічного і соціального трактування рольових відносин чоловіків і жінок в соціумі, на думку вчених І. Бондаревської [96], Т. Говорун та О. Кікінежді [209], Г. Сілласте [802], А. Фурман, Т. Надвиничної [930, с.10-11]. Своєю чергою, І. Некрасова та В. Нагієва [617], єдині у думці, що цей термін стали використовувати в соціальних науках для відображення соціокультурних аспектів приналежності людини, не обумовлених біологічною статтю, а також необов'язкове буття жінки з «жіночністю» і буття чоловіка з «чоловічою» поведінкою, тобто переважно те, як особистість сама переживає себе як представника певної статі. Введення терміну «гендер» дозволяє переглянути «споконвічно усталені уявлення про механізми відтворення статевої нерівності, механізми реалізації влади, про статево-рольову структуру суспільства, головними рисами якого були патріархатність та гетеросексуальність» [213, с.99], та перервало класичну традицію соціально-психологічного аналізу сексуальності, в якому головне місце займали саме біологічні детермінанти [559, с.24].

Етапи становлення терміну «гендер» [979], значною мірою, відтворюють його сучасне тлумачення – протиставлення біологічної статі; синонім статі; поширюваний термін для визначення і біологічних і соціальних проявів статі; як символ нерівності статей, їх ієрархічної організації [69, с.338].

На сьогодні поняття «гендер», що пов'язується з виконанням особою соціально обумовленої ролі, з додержанням нею певної лінії суспільної поведінки, з характером сподівань, на реалізацію яких вона може розраховувати, виходячи зі своєї належності до жіночої або чоловічої статі, є досить яскравим свідченням його введення до міжнародної практики і

надання йому політичного забарвлення [191, с.19]. На рівні особистості поняття «гендер» визначається як змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі, підкреслюється соціальний його зміст [577, с.11].

Необхідно підкреслити, що попри оформлення в процесі розвитку теорії фемінізму і цілу множинність визначень [187], воно залучається до політичного аналізу незалежно від конкретного предмету дослідження [921, с.97].

Важливим для усвідомлення сутності сучасного поняття «гендер» є розуміння його співвідношення з поняттям «стать», яка також є досить складною, тому що однією з центральних проблем гендерної теорії на межі ХХ-ХХІ ст. стає проблема полівалентності сексуальності, вважає Л. Жаров [298].

Саме цей аспект поглядів на стать підкреслює В. Менжулін [579, с.61-65], який виділяє три точки зору на стать: метафізичну, наукову, політичну. Систематизація особливостей поглядів на стать дозволила нам сформулювати таблицю 2.13.

Таблиця 2.13.

Особливості поглядів на стать (за В. Менжуліним)

Погляд на стать	Характеристика
Метафізичний	Пов'язаний з філософським осмисленням проблеми статі. Полягає у прагненні представників філософського знання ототожнити гендер зі статтю, спираючись на те, що “стать – це випадкова розбіжність, помилка, що вкралася в космогенез на останніх фазах еманациї абсолютної ідеї й остаточно заплутала нашу і без того ущербну матеріальну круговерть”. Це шлях діалектичної еквілібристики”, що призводить до так званого “інтелектуального злочину”, в основі якого пишання чоловічою силою і розумом при визнанні того, що і сила, і розум у жінок також є.

Політичний	Актуалізувався разом із демократизацією суспільного життя, коли, головною інваріантою навколо статевої дискусії стала “соціально-психологічна її компонента та відповідні політичні та юридичні імплікації”.
Науковий	Розрізнення за статтю на: 1) генетичному та клітинному рівні (специфічні гени, X та Y хромосоми); 2) гормональному рівні (у зародку, протягом дитинства та після досягнення статевої зрілості); а також 3) анатомічному рівні (геніталії та вторинні статеві ознаки).

Стать, як зазначають Т. Говорун та О. Кікінежді [208], спираючись на роботи Дж. Мані, має біологічні і психологічні стадії розвитку.

Психологічні особливості формування статі є одним із ключових аспектів гендерного підходу, що зумовлює нашу увагу до цього питання в контексті формування професійної мобільності, оскільки воно розглядається в межах проблеми співвідношення біологічного і соціального у формуванні особистості, крізь призму психологічної статі.

Враховуючи необхідність вирішення завдання формування професійної мобільності, що включає й особистісний аспект, для нас важливо, що саме стать є передумовою розвитку психологічної статі, яка має в основі статево самосвідомість і ціннісні орієнтації статевої позиції особистості, яка реалізується в спілкуванні і діяльності. В результаті цього процесу біологічно задана стать у ході соціалізації стає завданою, що призводить до усвідомлення суб'єктом статевої належності, формуванню статевої ідентичності і відповідних даній культурі статевої орієнтації та зразків поведінки [8].

Різні аспекти формування психологічної статі наводять у своїй роботі Т. Говорун та О. Кікінежді [208, с.91]. Погляди дослідниць ми систематизували у таблицю 2.14.

Таблиця 2.14.

Характеристика різних аспектів психологічної статі

(за Т. Говорун, О. Кікінежді)

Аспект	Характеристика
Стать психічна	Певна система ціннісно-смыслових уявлень про себе як про чоловіка чи жінку, що сформувалася у процесі соціалізації

Механізм формування	Засвоєння статево відповідних нормативів поведінки, системи ролей
Час набування	У дитинстві через ідентифікацію з поведінкою оточуючих людей
Статева ідентичність як ознака зрілої особистості	З формування поглядів на життя, виявляється через усвідомлення людиною того, що вона є чоловіком або жінкою
Склад статевої ідентичності	Ціла система ідентичностей, які формуються на різних вікових етапах розвитку особистості
Статева ідентичність	„Суб’єктивне осмислення, переживання статевої ролі, своєрідна єдність статевого самоусвідомлення та поведінки”.

Спираючись на розглянуті дослідження, можна стверджувати, що, ігнорування такої первинної властивості індивіда як стать, призводить до виникнення уявлення про те, що начебто «чоловіча психологія» і «жіноча психологія» від природи дані індивіду О. Асмолов [37].

Ми приділили стільки уваги тлумаченню як терміна, так і поняття «гендер» та його співвідношенню з поняттям «стать» тому, що значна частина викладачів і певна частина самих студентів розподіляють точку зору про природне призначення статі, що створює значні перепони на шляху формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Оскільки переконаність у природній визначеності життєвого шляху, способів професійної самореалізації стає суттєвою перепорою досягнення професійного успіху, просування по службових сходах. Саме відмова від постулату про природне призначення статей [213, с.79] стає ключовим для організації навчально-виховного процесу.

Враховуючи специфіку аграрного навчального закладу, в якому серед викладачів досить багато представників біологічних і технічних наук, погляди на стать зумовлюються теорією статевого диморфізму. У зв’язку з чим ми маємо розглянути і цей аспект питання.

Сучасне уявлення про статеий диморфізм має в основі концепцію, яка була розроблена В. Геодакяном, та висвітлена в низці робіт [196] у контексті теорії еволюції І. Шмальгаузена. Відповідно до неї, у будь-якій системі, що еволюціонується, співіснують оперативна і консервативна підсистеми, які забезпечують стійкість і еволюцію систем, що розвиваються. З цієї позиції

можна пояснити виникнення статевого диморфізму в процесі еволюції, що вказує на філогенетичне його походження.

В цьому питанні ми розділяємо позицію вчених (О. Асмолов [37], Г. Брандт [102]), які вважають, що статевий диморфізм не тільки не визначає однозначно формування психологічної статі, але й не являється із самого початку універсальною властивістю будь-якого виду, що виник. А висунута В. Геодакяном концепція, відповідно до якої широка норма реакції у взаємодії з середовищем забезпечує жіночу стать, у порівнянні з чоловічою, підвищеною онтогенетичною пластичністю (адаптивністю), а це не що інше, як сприйнятливість до виховання і навчання. За В. Геодакяном, у зонах дискомфорту та елімінації йшов відбір у різних напрямках: у жіночій статі – на «виховуваність», «адаптивність», «здатності навчатися», у чоловічій – на «винахідливість», «дотепність». Жіночій природі генетично притаманна краща «адаптація до умов існування», у той час як «пошук нових шляхів» – справа виключно чоловіча. Такі міркування стали основою того, що існують традиційні соціокультурні образи чоловіка, як активної істоти, суб'єкта культурної творчості, і, відповідно, жінки, як істоти пасивної, здатної лише до адаптивності, біологічно детерміновані, і тому являються незмінними сутностями чоловічого і жіночого.

Подібна позиція викладачів сприяє тому, що в навчально-виховному процесі ВНЗ студентів орієнтують на статево типізовані сфери професійної діяльності, відповідні зразки поведінки, дотримання соціальних норм поведінки, що відповідають традиціям минулого. При такій позиції розраховувати на успішну професійну самореалізацію, особливо жінок, не варто.

Через це необхідно свідомо ставитися до того, що ні генетична, ні гормональна, ні внутрішня і зовнішня морфологічна стать не визначають однозначно психологічної статі особистості. Те, якою буде психологічна стать, залежить від соціальної статевої ролі – набору приписів і очікувань, які висуває дане суспільство індивіду, оцінюючи його статево належність; від

ставлення самої особистості як до власних індивідуальних властивостей, пов'язаних зі статтю, так і з соціальними статевими ролями. Своєю чергою, які індивідуально-статеві особливості і соціальні стереотипи (а ми нагадаємо гендерні стереотипи на шляху реалізації андрагогічного підходу) набудуть особистісний зміст у сумісній діяльності, що приписуються в культурі, багато в чому визначає формування психологічної статі і статевої ідентичності – усвідомлення і прийняття особистістю своєї статевої належності О. Асмолова [37].

Спираючись на дослідження вчених, можна стверджувати, що в навчально-виховному процесі, завдяки введенню гендерного підходу, необхідно доводити до свідомості студентів ці питання, тому що усвідомлення самої проблеми є передумовою її вирішення, відповідно можна і потрібно сподіватися на самокорекцію поведінки, що виявиться і на професійній мобільності майбутнього фахівця.

Після розгляду поняття «гендер», та проблеми співвідношення біологічного і соціального у формуванні особистості, що пов'язано з питанням біологічної, психологічної і соціально-культурної статі – гендеру, маємо продовжити виявлення сутності гендерного підходу, який ми обрали, для формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Виходячи з визначень поняття «гендер» та його співвідношення з поняттям «стать», стає зрозумілим, чому науковці, зокрема М. Чикурова [961], розглядаючи проблему гендерного підходу, вкладають у нього розуміння того, що відмінності в поведінці і вихованні чоловіків і жінок визначаються не стільки їх фізіологічними, біологічними, анатомічними особливостями, скільки соціально-культурними факторами.

Становлення гендерного підходу відбувалося певний час, що дало можливість звести його до етапів [1017], які ми розмістили у таблиці 2.15.

Етапи становлення гендерного підходу
(за В. Янчук)

1	Критика маскулітності психологічного знання. Емпіричний доказ маскулітності упередження психологічних досліджень, які виражаються в демонстрації переваг чоловіків над жінками, що ґрунтується на використанні неадекватних еталонів порівняння.
2	Припущення феміністських теоретичних альтернатив. Емпіричний доказ переваг жінок над чоловіками при використанні цих порівняльних еталонів.
3	Етап переосмислення накопичених знань, що призвели до усвідомлення непродуктивності конфронтації і необхідності пошуку компромісних рішень. Усвідомлення хибності традиційної порівняльної логіки, що будується за принципом «або-або» і необхідності її заміни на логіку «і-і».

Теоретичне підґрунтя гендерного підходу складає гендерна теорія. У цьому контексті нам зустрілася позиція науковців О. Вороніної [170], Е. Здравомислової, А. Темкіної [320], які ототожнюють гендерний підхід з гендерною теорією. Ми не заперечуємо такий підхід, проте загалом він не відповідає нашому баченню того, що гендерна теорія становить теоретичне підґрунтя гендерного підходу, проте нею не обмежується.

Міждисциплінарність досліджень гендерної теорії обумовлює нашу цікавість до питання тлумачення гендерного підходу. Для зручності аналізу ми систематизували і навели позиції таких науковців як О. Железняк [300], Е. Здравомислова, А. Темкіна [320], І. Мунтяна [604] у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Теоретичне підґрунтя тлумачення гендерного підходу

О. Железняк	Нова методологія наукових досліджень у галузі психології і педагогіки вищої школи, що дозволяє подолати інерційність ідей застарілої парадигми професійного виховання психолого-педагогічних кадрів для сучасної освітньої галузі. Новий принцип пізнання та пояснення сутності людини, що виник унаслідок руху фемінізму на Заході на протигагу традиційному андроцентристському статево-рольовому підходу, який полягає в поясненні пріоритету домінування біологічних відмінностей над соціальними. Гуманістично зорієнтована освітня парадигма, що базується на визнанні цінності як чоловічої, так і особливо жіночої особистості через подолання застарілих стереотипів у розумінні чоловічого і жіночого та надання широких можливостей для її самореалізації в усіх сферах життя і діяльності, що сприяє посиленню гуманітарної складової навчально-виховного процесу.
Е. Здравомислова,	Варіант стратифікаційного підходу - передбачає аналіз відносин

А. Темкіна	влади, організованої на засадах культурно-символічного визначення статі, яке є гендерно комплексною характеристикою статусу, що виникає на перетині безлічі ознак індивіда й/або груп. В ньому завжди присутня теза про нерівний розподіл ресурсів за ознакою приписаної статі; він включає аналіз відносин панування/підпорядкування, виключення/визнання людей, яких суспільство відносить до різних категорій статі
І. Мунтян	Новий спосіб пізнання та розуміння реалій сучасної дійсності, шляхом поляризації й усунення ієрархії «чоловічого» і «жіночого», оскільки традиційне протиставлення та усвідомлення «очевидної» нерівноцінності чоловічих та жіночих рис особистості, способу мислення, особливостей поведінки, закріплюється зв'язок між біологічною статтю та досягненням особистості в соціальному житті.

Найбільш близькою для нас є позиція стосовно тлумачення гендерного підходу І. Бежан-Волк [62], І. Кльоциною [411]. Відповідно до поглядів вчених, цей особливий теоретичний і практичний напрямок орієнтує на формування і утвердження політики рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в різних галузях соціальної практики. Націлює людей незалежно від статі на партнерську модель відносин, що є відношеннями двох рівноправних суб'єктів, кожний з яких володіє власною цінністю і готовий до взаємних поступок: спілкування будується на рівних, партнера вислуховують без переривання, без оцінювання передчасно і поспішно його суджень і вчинків, не нав'язуючи порад.

Підкреслимо можливості, які відкриваються внаслідок реалізації гендерного підходу, що виділяють Л. Надолинська [611], С. Риков [776]: врахування інтересів обох соціально-статевих груп; гармонізація статево-рольової взаємодії на підставах егалітаризму як принципу рівних прав і можливостей особистості незалежно від статі; розвиток гармонійних партнерських відносин між статями, виховання їх в дусі толерантності.

Гендерний підхід до організації навчального процесу полягає у такій його організації, яка надає тим, хто навчається, можливості самореалізуватися з притаманними для них індивідуальними особливостями, і засвоїти соціальний досвід, який забезпечує їх успішну соціалізацію в суспільстві і соціальну ідентифікацію за ознакою статі [907].

О. Каменська [384] формулює передумови виникнення гендерного підходу в педагогіці, які ми розташували у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

Передумови виникнення гендерного підходу у педагогіці

(за О. Каменською)

1	Егалітаризм як один із напрямів державної політики все більшої кількості країн, що призводить до необхідності переосмислення місця і ролі жінок у різних сферах суспільного життя.
2	Руйнування традиційної системи гендерної стратифікації, послаблення поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей.
3	Зміна культурних стереотипів маскулінності і фемінінності.
4	Об'єктивні зміни в гендерних характеристиках шлюбно-сімейних відносин.
5	Фемінізація освіти, як несприятливий фактор формування гендерної ідентичності обох статей.
6	Соціальна ситуація розвитку дитини в сучасних умовах, що сприяє переорієнтації у формуванні особистості дитини з чітко фіксованої гендерної моделі на змішану модель чи інверсійну модель.
7	«Безстатевість» виховання.

Надзвичайно важливим аспектом гендерного підходу є його міждисциплінарність, що пов'язана з характерною для нього альтернативною епістемологією [1017], а також те, що він, у цілому, при наявності окремої теоретичної різниці, передбачає, що відмінність у поведінці, мисленні і сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не тільки психофізіологічними особливостями, але й такими соціальними факторами, як виховання в дусі розповсюдження в кожній культурі уявлень про чоловіче і жіноче призначення [463]. Це дає нам можливість інтегрувати теоретичне підґрунтя реалізації гендерного підходу, у викладання цілої низки гуманітарних дисциплін з метою формування професійної мобільності.

Розглядаючи можливість застосування гендерного підходу до формування професійної мобільності, особливий інтерес для нас становить його виявлення в освіті. Положення, на яких ґрунтується його реалізація, ми виділили на основі робіт науковців Л. Градусової [232], І. Костікової [456], В. Кравця [470], та розташували у таблиці 2.18.

Виявлення гендерного підходу в освіті

1	В освітні заклади приходять дівчата і юнаки, а не безстатеві особи, які потребують диференціального підходу з боку викладачів (наприклад, під час проведення дискусій необхідно враховувати те, що дівчата надають перевагу обміну думками, а не захисту чітко визначеної позиції, вони менше схильні відкрито показувати свої знання, інколи стидаються говорити перед великою аудиторією).
2	Як всередині, так і поза освітніми закладами і школярі і дорослі вимушені стикатися зі складним світом уявлень і стереотипів, що змінюються, що торкаються того, яка поведінка, зовнішній вигляд, мислення є притаманними для даної статі. Стереотипні уявлення, які засвоєні від інших, суперечать особистим бажанням і схильностям людини. Пояснити природу стереотипів, показати їх історичну зміну і соціальну зумовленість – такими є головні завдання гендерної освіти.
3	Необхідність ставити особистість та індивідуальність того, хто навчається, вище традиційних рамок статі. Надання можливості тим, хто навчається, розвивати індивідуальні здібності та інтереси, незалежно від належності до тієї чи іншої статі, протистояти традиційним стандартам стосовно статей.
4	Необхідність володіння педагогічним колективом гендерної чутливості, методикою гендерного підходу до процесу соціалізації тих, хто навчається.
5	Необхідність урахування гендерних психологічних відмінностей (психофізіологічних, особистісних) дозволяє забезпечити більшу ефективність процесів навчання, виховання, формування особистості.

Ми розділяємо думку, що метою гендерного підходу є гендерне виховання людини культури, громадянина, моральної особистості, здатної до максимальної самореалізації і розкриття своїх здібностей [384], а метою гендерного підходу у вищій школі є реконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості в залежності від статі, осмислення і створення умов для максимальної самореалізації і розкриття здібностей студентів і студенток у процесі педагогічної взаємодії [736].

Дослідницький інтерес становлять також і напрями реалізації гендерного підходу в освіті, в педагогіці. Наше узагальнення зроблено на підставі робіт Л. Градусової [232], О. Луценко [541], М. Радзівілової [750] та представлено у таблиці 2.19.

Напрями реалізації гендерного підходу в освіті

1	Створення умов для гендерної соціалізації, оволодіння моделями статево-рольової поведінки, що є адекватними віку, підготовці до виконання в майбутньому гендерних ролей;
2	застосування гендерно-орієнтованих технологій навчання і виховання;

3	розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожного, вивільнення мислення від статево-рольових стереотипів;
4	за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечити і підтримувати процеси гендерного самопізнання, самопобудови, самореалізації дитини, розвитку її неповторної індивідуальності.

При застосуванні гендерного підходу до формування професійної мобільності необхідно зважити на його можливості в гуманітарній підготовці спеціалістів, що виділені Л. Столярчук та І. Столярчук [860] і розташовані нами у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20.

Можливості гендерного підходу в гуманітарній підготовці спеціалістів

1	Дозволяє розробити теорії, концепції, освітні моделі, що враховують гендерні інтереси, гендерні проблеми у соціальному розвитку суспільства і системи освіти й ефективного пошуку способів їх розв'язання, створюють умови для цілісного розвитку студентів обох статей.
2	Актуалізує нові вимоги – гуманітарну підготовку викладача – особистість творчу, яскраву, що володіє досягненнями наук про людину і закономірності її розвитку, новими технологіями навчання і виховання, мистецтвом спілкування, гендерною компетенцією в структурі загально професійної компетентності, що сприяє якості освіти.
3	Ґрунтується на психолого-педагогічному знанні, гуманітарному за своєю сутністю, що сприяє цілісному становленню спеціалістів обох статей в усій різноманітності їх зв'язків із зовнішнім світом.

Важливим поняттям для гендерного підходу є поняття «гендерної освіти», оскільки саме через неї здійснюватиметься його реалізація, зокрема у навчально-виховний процес ВНЗ з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Повною мірою погоджуємось з тим, що метою гендерної освіти виступає реконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості в залежності від статі, усвідомлення і створення умов для максимальної самореалізації і розкриття здібностей тих, хто навчається, як жіночої, так і чоловічої статі у процесі педагогічної взаємодії [907].

Ідеї, висловлені вченими В. Гайденко [174], В. Кравець [471] з приводу сутності гендерної освіти ми наводимо у таблиці 2.21.

Сутність гендерної освіти

1	Гендерна освіта є просвітницькою діяльністю в напрямку спростування існуючих статево-гендерних стереотипів, розвитку критичного ставлення до світу та зростання свідомості.
2	Гендерна освіта допомагає прояснити та переосмислити сталі погляди на маскуліність і фемінність, а чутливість до відмінностей (стать, раса, клас, вік та ін.) мають зайняти чільне місце в освітньо-навчальній виховній діяльності.
3	Гендерна освіта, як практика свободи, включає поняття «усвідомленості» (свідомості, яка постає і наділена перетворюючою силою), вона пов'язана з науковими доробками П. Фрейре, А. Шор, А. Жиру, з яких випливає необхідність формування критичного мислення.
4	Гендерна освіта - це процес (просвіта) і результат засвоєння знань про стандарти психосексуальної культури, про систему гендеру того суспільства, в якому живе індивід.
5	Гендерна освіта включає в себе: систематизоване навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), гендерну самоосвіту.

Якщо заперечень щодо сутності гендерної освіти у нас немає, то виділені В. Кравцем [471, с.174] її завдання викликають певні зауваження. Для того, щоб їх висловити, наведемо у тому вигляді, який пропонує вчений: ознайомлення молоді з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування (норми релігії, накази і розпорядження, літературні персонажі); формування адекватного розуміння дорослості: її змісту, істинних ознак, проявів і якостей; формування тілесної ідентичності, з якою тісно пов'язаний психосоматичний потенціал; розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі; формування у підлітків і молоді правильного уявлення про взаємини статей, засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностей.

Ми вважаємо, що гендерна освіта ґрунтується на усвідомленні, критичному мисленні, тому в її основі має знаходитися критичне осмислення тих цінностей, норм і правил, які сформувалися і пов'язані зі становленням культури, в тому числі і норм релігії. Оскільки керуватися нормами спілкування і поведінки, які були сформовані за інших соціально-історичних обставин у ХХІ столітті, на нашу думку, – не відповідає реаліям часу. Хоча

ми розуміємо дискусійність даного аспекту проблеми і не наполягаємо на безумовній істинності своєї точки зору.

Більш близьким для нас є бачення завдань гендерної освіти, які виділені такими вченими як Н. Горішна [222], О. Каменська [384] (зазначимо, що вони сформульовані у контексті проблем, що мають вирішувати в межах шкільного навчання, проте, на нашу думку, їх можна екстраполювати і на навчальний процес у ВНЗ), Н. Руденко [772], М. Уланова [907]. Без повторень ми наводимо їх у таблиці 2.22.

Таблиця 2.22.

Завдання гендерної освіти

Н. Горішна	Не просто дати студентам певний обсяг знань, але й зруйнувати стереотипи їхніх поведінки та мислення
О. Коменська	<ol style="list-style-type: none"> 1) Вивчення впливу взаємодії з батьками, однолітками, педагогами на становлення гендерної ідентичності хлопчиків і дівчаток. 2) Вивчення вікових особливостей формування гендерної ідентичності. 3) Проведення гендерної експертизи освітніх програм, навчальних посібників і уроків. 4) Вивчення гендерних педагогічних міфологем, стереотипів і установок, пояснення їх природи, історичної змінності, соціальної обумовленості і розробка методів їх ефективної реконструкції. 5) Аналіз ролі навчально-виховного середовища школи у процесі гендерної ідентифікації дівчаток і хлопчиків. 6) Створення моделі гендерного виховання. 7) Вивчення гендерних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії і створення педагогічних рекомендацій щодо роботи з хлопчиками і дівчатками, що направлені на розвиток їх гендерної індивідуальності.
Н. Руденко	<ol style="list-style-type: none"> 1) Формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних зв'язків на паритетних засадах. 2) Сприяння викоріненню біодетерміністичних уявлень про сутність «жіночого» й «чоловічого» виявлення природи статево-рольових стереотипів. 3) Здійснення перелому патріархатних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві.
М. Уланова	<ol style="list-style-type: none"> 1) Формування світобачення здатного прийняти можливість існування рівних, партнерських відносин. 2) Закладання основ для індивідуального вибору власної життєвої моделі, яка є незалежною від культурно-історичної практики минулого, але орієнтованої на ті моральні зразки, існування яких може бути визначено вічними, незалежними від того, інтереси якої соціальної групи (статі, раси, етносу та ін.) вони представляють.

Виходячи із наведених завдань, стає зрозумілим, що впровадження гендерної освіти у вищій школі стає незворотнім процесом, оскільки в

суспільній свідомості й освітній політиці закладається розуміння міцного зв'язку із сучасними соціальними перетвореннями [514].

Виділення, в якості важливого поняття гендерного підходу, поняття «гендерні стереотипи» пов'язано з тим, що саме вони, багато у чому перешкоджають професійній кар'єрі особистості [794]. Професійна самореалізація, кар'єра фахівця має забезпечуватися виявленням у нього професійної мобільності. З гендерними стереотипами пов'язані соціальні очікування особистості щодо самої себе, які своєю чергою є суб'єктивною характеристикою її соціального статусу з позиції гендерного підходу. Гендерні стереотипи – це стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче». Стереотипи «маскуліності» і «фемінності» вважаються протилежними, хоча дослідження підтверджують, що варіантів у характері здібностей набагато більше всередині кожної статевої групи.

Науковці [504], які розглядають проблему гендерних відносин, що зумовлюються гендерними стереотипами, вказують на їх жорстку направленість на різну оцінку життєвих досягнень чоловіків і жінок, у тому числі, й у сфері виробничої діяльності, застосування санкцій за невиконання гендерно зумовлених соціальних ролей.

Дослідженнями гендерних стереотипів займалися такі вчені як Т. Виноградова, Т. Говорун, В. Семенов, О. Кікінежді, Н. Лавриненко та ін.

Науковці вказують на історичну зумовленість гендерних стереотипів [192], їх зв'язок зі статево-рольовою ідеологією [76; 132], їх негативний вплив на самореалізацію чоловіків і жінок у зв'язку з тим, що вони слугують бар'єром для розвитку індивідуальності [412] через самодискримінацію [413], тому що гендерні упередження та стереотипи впливають на стан жіноцтва набагато більше, ніж реальні гендерні відмінності [239].

Ми систематизували результати наукових розвідок учених стосовно гендерних стереотипів Ш. Берн [72], В. Олійник [186], Т. Говорун, О. Кікінежді [209], І. Головнава [214], І. Малкіна-Пих [559], В. Москаленко

[601], С. Оксамитна [655], Н. Осетрова [663], М. Пірен [190], і розмістили їх у таблиці 2.23.

Таблиця 2.23.

Характерні особливості гендерних стереотипів

Сфера прояву	Усі сфери життя людини, різні робочі ситуації, міжособистісне спілкування, взаємодія між групами тощо. Необхідність долати власні внутрішні обмеження, а також бар'єри, що існують у свідомості роботодавців, партнерів по бізнесу, співробітників задля повної професійної самореалізації.
Виявлення на рівні буденної свідомості	Сприйняття, оцінка людиною статі та поширення на неї характеристик статевої групи шляхом застосування загальних характеристик чоловіків і жінок, без достатнього врахування можливих відмінностей між ними
	Як перепона на шляху професійної самореалізації жінок через певну інертність – упередження проти здатності жінок конкурувати з чоловіками у сфері бізнесу, підприємництва, політики
Механізми дієвості	Спрошеність, схематичність, некритичність та емоційне забарвлення стереотипів надають їм особливої діючої сили і одночасно – консервативності у трансляції гендерних схем із покоління в покоління,
Механізми формування	Освітні параметри - певний розподіл навчальних дисциплін, зміст навчальних підручників, формування комплексу неповноцінності і непридатності до певних видів діяльності у дівчат тощо. Соціальні параметри - використання фізичного простору, поведінки, ілюстровані книжки, телевізійні програми, тощо
Групи гендерних стереотипів	1) стереотипи маскулінності/фемінності; 2.) стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці статей; 3) стереотипи, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі; 4) стереотипи, пов'язані з привабливістю, критеріями оцінки зовнішності чоловіка та жінки.
Функції	Регулятивна; пояснювальна; ретрансляційна; виправдовувальна, впорядкування інформації; афективна – протиставлення «свого» та «чужого»; соціальна – розмежування внутрішньо групових явищ, вказуючи на те, що вони створюють структури, які дозволяють людям орієнтуватися у повсякденному житті.
Форми виявлення	1) гендерно-рольові стереотипи - стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок; 2) стереотипи гендерних рис - психологічні та поведінкові характеристики, притаманні чоловікам і жінкам; 3) гендерні схеми - керують процесами обробки інформації, що поступає, і таким чином, впливають на сприйняття, запам'ятовування і інтерпретування її у відповідності до наших уявлень про гендери.

Наукові доробки таких вчених, як О. Ярош [1018], С. Максименко [807], дозволяють виділити статеві особливості гендерних стереотипів, які ми наводимо у таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

Статеві особливості гендерних стереотипів

Чоловіки	Жінки
Бажана творча й керівна робота, праця – частина інструментальної сфери діяльності	Праця має виконавчий характер, має бути експресивною частиною сфери діяльності
Демонстрація більшої узгодженості щодо типово чоловічих якостей	Демонстрація меншої узгодженості щодо типово жіночих якостей
Пояснення причин поведінки стабільними причинами	Пояснення причин поведінки ситуативними причинами
Приписування більшої кількості позитивних якостей	

Здійснивши аналіз основних дефініцій гендерного підходу, маємо розпочати розгляд положень його реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою формування професійної мобільності, тобто виявлення його принципів

На підставі робіт науковців Е. Степанов, Л. Лузіна [852], Л. Штильова [992] ми склали таблицю 2.25. де розташували принципи, які, на нашу думку, відображають специфіку саме гендерного підходу.

Таблиця 2.25.

Принципи реалізації гендерного підходу

Принцип егалітаризму
Принцип формування гендерної ідентичності
Принцип гендерної рівноваги
Принцип вибору
Принцип творчості й успіху
Принцип довіри й підтримки
Принцип орієнтації на співробітництво, який передбачає активне використання діалогу в навчальному процесі;
Принцип розвитку особистісного потенціалу, завдяки якому основний акцент має бути зроблено не тільки на розвитку загальних здібностей слухачів (сфера інтелекту), а й на розвитку таких особистісних складових, як Я-концепція, мотиваційна та емоційна сфери особистості;
Принцип єдності теорії та практики, що виявляється в залученні життєвого досвіду суб'єкта навчання; активності, який передбачає спонукання особистості до активного соціального життя на основі розширення її знань і можливостей.

Особливо підкреслюємо принцип, відповідно якого гендерна освіта методично будується на принципі «поясни мені – і я забуду, покажи мені – і я запам’ятаю, дозволь мені взяти участь – і я зрозумію» Т. Овчіннікової [651], та С. Котової-Олійник [466], яка стверджує, що гендерна освіта це не тільки «процес, що навчає», а й навчаючий досвід.

Розглянувши принципи реалізації гендерного підходу, маємо проаналізувати форми й методи його втілення.

Способами реалізації гендерного підходу є впровадження мультидисциплінарних авторських курсів у навчальний процес, розробка навчальних програм з гендерної проблематики, видання конспектів лекцій, навчальних посібників, у тому числі й тих, в яких висвітлено означену проблему, відповідних наукових робіт [72, 185, 189, 193, 354, 436, 471, 665, 732, 858, 893, 943] та ін.

Визначення форм та методів навчання і виховання в межах гендерного підходу, що здійснюється на основі особистісно-орієнтованого підходу, передбачає врахування індивідуальних особливостей особистості у відповідності до статі, створення гендерно комфортного середовища, що націлено на розвиток особистості з урахуванням її природного потенціалу [957].

Узагальнюючи наукові доробки таких науковців як Н. Горішна [222], Т. Овчіннікова [651], Є. Степанов, Л. Лузіна [852], М. Уланова [907] стосовно методів і форм навчання і виховання задля реалізації гендерного підходу, ми склали таблицю 2.26.

Таблиця 2.26.

Форми і методи навчання і виховання задля реалізації гендерного підходу

1	Рольові ігри, психологічні тренінги, аналіз ситуацій, дискусій, написання творчих робіт.
2	Традиційні форми навчання – лекції, семінари з введенням широкого ілюстративного матеріалу – відеофільми, журнали, плакати
3	Спільна творчість того, хто навчає, з тим, хто навчається.
4	Інтерактивні методи навчання -
5	Діалогові методи - аналіз конкретних гендерних ситуацій; групові дискусії з гендерної проблематики;
6	Ігрові методи - гендерні ігри; гендерна підтримка; методи створення ситуації вибору.

Дослухаємось і до думки Н. Руденко [772] стосовно того, що процес упровадження системи знань з гендерної освіти у вищих навчальних закладах, на думку вченої, може здійснюватися в чотирьох формах, крім вже названого навчального забезпечення, підкреслимо організацію студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці.

Розглянувши особливості гендерного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, маємо перейти до обґрунтування методологічних принципів її формування, що і буде зроблено у наступному підрозділі.

2.4 Методологічні принципи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв

Мобільність як соціально-економічний феномен, що характеризує особливості розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з явищами, що притаманні процесам глобалізації суспільного розвитку. Проявом їх є нестабільність ринків праці, поява нових соціальних груп, стрімкі трансформації технологій виробництва тощо. Реалії сучасності зумовлюють вимоги до особистості працюючого, здатність виявляти гнучкість, виявляти адаптаційний потенціал. В сучасних умовах особистісна мобільність є передумовою успішної самореалізації фахівця, що відображається в усіх сферах його життєдіяльності, як в професійному аспекті, так і приватному житті. Необхідність відповідної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах зумовлює необхідність формування професійної мобільності вже в роки навчання у ВНЗ. Відповідно, постає і проблема розробки методологічних основ формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Системне бачення методологічних основ формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу має забезпечити теоретико-методологічне

підгрунття її реалізації у навчально-виховному процесі. Одним з важливих кроків реалізації поставленого завдання стає розробка методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Саме вони визначають напрями досягнення мети, слугують основою для розробки напрямів реалізації практичної діяльності.

Методологія у вітчизняній традиції розглядається «як учення про науковий метод пізнання або як система наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження. Найчастіше методологію тлумачать як теорію методів дослідження, створення концепцій, як систему знань про теорію науки або систему методів дослідження» [975, с.56].

Своєрідним узагальненням такого розуміння методології є визначення, яке пропонують А. Новіков, Д. Новіков [637], – методологія – це учіння про організацію діяльності. Організувати діяльність означає впорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її здійснення.

Методологію педагогіки розглядають як концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси і явища [987, с.179].

У процесі визначення методологічних принципів до розробки методологічних основ формування професійної мобільності, перед нами постало завдання вибору теоретико-методологічної стратегії. В якості такої стратегії виступає методологічний підхід до дослідження, який визначений в науці як принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкту), як поняття чи принципи, що керують загальною стратегією дослідження [1005].

Цінність методологічних орієнтирів полягає в тому, що вони:

– науково обґрунтовують постановку проблеми педагогічного дослідження, відбору методів і способів її вирішення, визначення меж

аналізу результатів дослідження і пошуку критеріїв їх об'єктивної і науково аргументованої оцінки;

- обумовлюють саморегуляцію наукової діяльності у процесі розробки концепції і побудови програми дослідно-експериментальної роботи;
- впливають на структуру і стиль наукового мислення, відбір понятійно-категоріального апарату і мови наукового тексту;
- служать підґрунтям для побудови типології чи систематизації різних проявів певного виду педагогічної реальності, задають конкретні зразки і форми її наукового пізнання [98].

Здійснюючи обґрунтування вибору методологічних орієнтирів нашого дослідження з формування професійної мобільності, за основу ми прийняли підхід до визначення методологічних принципів педагогічного дослідження академіка С. Гончаренка [219], серед яких одним із перших є принцип об'єктивності.

Принцип об'єктивності є одним із провідних принципів гносеології, відповідно до якого об'єкт пізнання існує поза і незалежно від суб'єкта і самого процесу пізнання. Із цього принципу слідує методологічна вимога – будь-який об'єкт дослідження треба сприймати таким, яким він є. Отриманий результат дослідження має виключати будь-який прояв суб'єктивності, для того, щоб не видати бажане за дійсне [382, с.396].

Так, С. Гончаренко [219] підкреслює, що методологічною основою конкретної реалізації цього принципу при дослідженні особистості слугують практичні дії людей, які являють собою соціальні факти. Тоді як необхідною умовою реалізації принципу об'єктивності є достовірність фактів, проте ця умова ще не є достатньою умовою достовірності висновків. Доказовістю є альтернативність наукового пошуку, що передбачає в педагогічному дослідженні здійснення як контролю, так і експерименту.

Дотримання принципу об'єктивності зумовлює пошук шляхів і засобів проникнення в сутність явища, у його внутрішній світ, без привнесення зовнішнього, суб'єктивного [917].

Реалізація принципу об'єктивності до розробки методологічних основ формування професійної мобільності майбутніх фахівців означатиме для нас передбачення перевірки фактів декількома методами вивчення особистості майбутнього фахівця; перевірку, уточнення отриманого фактичного матеріалу в процесі експериментальної і дослідної роботи; необхідність фіксації всіх проявів особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту, врахування складності і багатосторонності феномену професійної мобільності, при цьому очікувати занадто оптимістичних швидких результатів, скоріш за все, нереалістично. Це також означає, по-можливості, необхідність співставлення результатів, що отримані у процесі власного дослідження, з даними інших дослідників; отримання об'єктивних даних шляхом порівняння думок інших колег, які втілюватимуть у навчально-виховний процес розроблену технологію формування професійної мобільності, думок самих студентів – майбутніх фахівців аграрної сфери. В процесі формування професійної мобільності у дослідника можуть виникати власні переживання, як негативного, так і позитивного характеру. Ці емоції, що досить часто є суб'єктивними, не мають впливати на фіксацію фактів, інтерпретацію отриманих результатів.

При розробці методологічних принципів формування професійної мобільності ми також враховуємо, що будь який феномен, пов'язаний з іншими явищами, і його ізольований, однобічний розгляд неминуче призводить до викривлених, помилкових висновків [917, с.14]. Це положення зумовлює необхідність використання принципу всебічності, комплексності.

Цей методологічний принцип, на думку С. Гончаренка [219, с.91-92.], зумовлює підхід до моделювання явищ, які вивчаються, необхідність досліджувати їх в стані розвитку і в різних умовах. Передбачається комплексний підхід до дослідження педагогічних явищ і процесів. Вчений виділяє дві вимоги комплексного підходу:

1. Встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових факторів, які спотворюють картину проблеми, що вивчається.

2. Використання в ході дослідження різноманітних методів в їх різних поєднаннях.

Застосування принципу всебічності, комплексності щодо розробки методологічних принципів формування професійної мобільності майбутнього фахівця буде зумовлювати її розгляд у взаємозв'язку з іншими явищами, які не є ізольованими. Численні фактори, що виявляються у навчально-виховному процесі, передбачають організацію формування професійної мобільності, як явище, що є відносно відокремленим від навколишнього середовища і водночас пов'язане з іншими факторами. Тобто необхідно розглядати різні умови, формування професійної мобільності в її розвитку, моделювати її з урахуванням усього викладеного вище, закладати ці припущення в розробку методологічних принципів формування професійної мобільності. Вимога застосування принципу комплексності до формування професійної мобільності фахівця передбачає також і врахування досягнень інших наук, беручи до уваги міждисциплінарність самого феномена.

Застосування принципу системності до формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери зумовлюється багатогранністю феномена професійної мобільності, численністю внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначають його функціонування.

Використання системності до педагогічних досліджень взагалі, відтворює прагнення до цілісного осягнення феномена професійної мобільності зокрема. Різні аспекти його застосування до педагогічних явищ і процесів досліджували такі вчені як С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Бітінас, Б. Вульф, М. Данілов, В. Загвязинський, Т. Ільєсова, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Л. Новіков та ін.

Методологічна специфіка принципу системності, в основі якого знаходиться системний підхід, як зазначає С. Гончаренко [219], орієнтована на розкриття цілісності об'єкта, на механізми, які забезпечують його розвиток, на виявлення множини зв'язків складного об'єкта і об'єднання їх в єдину теоретичну картину.

Цілісний об'єкт конкретно вивчається як система, що виступає в єдності складу (елементів, із яких складається об'єкт), структури (зв'язків між ними) і функцій (роль кожного елемента в даній системі), підкреслює В. Краєвський [455], акцентуючи увагу на ієрархічному зв'язку категорій «цілісність» – «системність» – «комплексність» і, відповідно цілісного, системного, комплексного підходів в межах методології, де мета методологічного аналізу буде виступати як спеціальний цілісний об'єкт.

Згідно з принципом системності, система – це цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин. Основними ознаками системи є:

- 1) наявність найпростіших одиниць – елементів, які її складають;
- 2) наявність підсистем – результатів взаємодії елементів;
- 3) наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язків з іншими процесами і явищами;
- 4) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами;
- 5) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система, завдяки взаємодії компонентів, одержує інтегральний результат;
- 6) наявність у структурі системо утворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти і підсистеми як частини, в єдину систему;
- 7) зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища [975, с.61-62].

Розглядаючи його як одну із характеристик педагогічного явища і процесу, Ю. Бабанський [48] виділяє в ньому можливість аналізу, дослідження, розвитку певного об'єкта як цілісної, єдиної системи, що є

найбільш надійною методологічною основою в удосконаленні теорії систем до дослідження як педагогічної теорії, так і в педагогічній практиці.

В контексті визначення методологічних принципів, формування професійної мобільності, застосування принципу системності зумовлює аналіз зв'язків, що існують у структурі навчально-виховного процесу в навчальному закладі, виявлення особливостей змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, особливостей організації навчально-виховного процесу і їх взаємозв'язок з професійною мобільністю майбутнього фахівця. Цей принцип дозволяє розглядати формування професійної мобільності як педагогічну систему, що включає ціль, ідеї, відносини між суб'єктами і об'єктами, середовище, зміст діяльності, результати і ресурси.

Реалізація цієї системи у процесі професійної підготовки сприятиме успішній професійній самореалізації, самовизначенню фахівця, адаптації до соціально-економічних умов життя, що змінюються, психологічної готовності до самозмін, подальшого професійного і особистісного розвитку особистості.

Застосування системного аналізу до формування професійної мобільності особистості зумовлює необхідність дотримання принципу цілісності. Згідно з ним, формування професійної мобільності розглядатиметься як щось розчленоване на окремі частини, яке органічно інтегроване в єдине ціле. Ціле, при цьому, має першочергову важливість над частинами, що його складає, функції окремих компонентів і підсистем підпорядковуються функції системи в цілому, її меті. В цьому контексті особливого значення набуває формулювання основної мети процесу, у нашому випадку, процесу професійної підготовки, реальне досягнення якої може бути здійснено лише при дослідженні професійної мобільності як цілісної структури.

Стосовно професійної мобільності як особистісної характеристики фахівця, маємо орієнтуватися на її інтегративний характер. У межах цього підходу, особистість розуміється як складна психологічна система, що має

свою структуру, функції і внутрішню будову. В процесі дослідження виявлення професійної мобільності на особистісному рівні необхідно виходити з того, що всі сторони особистості взаємопов'язані, взаємодіють одна з одною, проте домінуючою залишається соціальна сторона – світобачення і направленість, що виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, моральні якості особистості [821].

Необхідність дотримання принципу цілісності при формування професійної мобільності фахівця виводить нас до аксіологічного принципу, який дозволяє осмислити ціннісні підґрунтя професійної мобільності, виявити їх еволюцію у взаємозв'язку зі змінами соціокультурної ситуації. Аксіологічним підґрунтям формування професійної мобільності є гуманізм як соціально-ціннісний комплекс ідей, що стверджують ставлення до людини, її життя, суб'єктного начала як до найвищої цінності, і дозволяє розглядати освіту одним із засобів його розвитку, орієнтованого на ідеал фундаментальних людських цінностей. Цінності виконують функцію стимулів, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях, узгоджуючись з ідеалами, формують ціннісну ієрархію життєвих цілей, а також уявлення про норми поведінки (цінності-засоби), виступають як еталон [1012].

Аксіологічний принцип притаманний гуманістичній педагогіці, у межах якої людина розглядається як найвища мета розвитку суспільства і саморозвитку.

Н. Мойсеюк [588], В. Сластенін [821] вказують на низку аксіологічних принципів, які складають систему, до них належать:

- рівноправність всіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;

- екзистенційна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підгрунття цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Аксіологічні характеристики формування професійної мобільності є тими нормами, які регламентують професійну діяльність і слугують ланкою, що зв'язує суспільну свідомість, світобачення і професійну діяльність особистості. Враховуючи моральну неоднозначність формування професійної мобільності майбутніх фахівців у контексті прагнення значної частини молоді виїхати за кордон, намагання, завдяки професійній діяльності, задовольнити виключно матеріальні потреби, ми закладаємо аксіологічні принципи як важливу складову розробки методологічних основ формування професійної мобільності.

Закономірно, що з розвитком суспільства, змінами соціально-економічних умов життя трансформаціям піддаються уявлення про професійну діяльність. У процесі формування професійної мобільності має відбутися вплив на аксіологічне Я особистості, як системи ціннісних орієнтацій, що містить, за В. Сластьоніним [806], когнітивні та емоційно-вольові компоненти і слугують внутрішніми орієнтирами особистості. Взявши за основу ідею системи аксіологічного Я автора, ми вважаємо, що ця система включає:

- цінності, пов'язані зі ствердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі, що в контексті професійної мобільності, передбачає усвідомлення важливості високопрофесійної діяльності фахівця у будь-якій сфері з метою особистісної самореалізації та на благо своєї країни;
- цінності, що орієнтують майбутнього фахівця на творчий саморозвиток, який ґрунтується не тільки на професійному зростанні, але й на опануванні культурних надбань країни, світу, постійному самовдосконаленні;

- цінності самореалізації, що мають в основі здатність усвідомлювати і реалізовувати власний потенціал як у процесі професійної діяльності, так і поза її межами;
- цінності, що дають можливість задовольнити прагматичні потреби;
- цінності-цілі, що включають виявлення творчості в професійній діяльності, усвідомлення відповідальності перед країною, за власну працю, почуття патріотизму. Цінності-цілі відображають основний зміст професійної діяльності;
- цінності-засоби, що слугують підґрунтям професійного вдосконалення, набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок як у процесі навчання у ВНЗ, так і через самовдосконалення.

Цінності-засоби розглядаються як взаємопов'язані підсистеми, що утворюють три групи: цінності-відношення, цінності-якості, цінності-знання.

Цінності-відношення забезпечують набуття, через формування професійної мобільності, здатності до адекватної взаємодії в процесі майбутньої професійної діяльності, що ґрунтується на гуманістичних засадах, визначає ставлення до себе як до професіонала і особистості.

В цінностях-якостях проявляються сутнісні особистісно-професійні характеристики фахівця, що включають взаємопов'язані індивідні, особистісні, статусно-рольові і професійно-діяльнісні. В контексті розробки методологічних основ формування професійної мобільності вони мають визначати готовність особистості до виявлення їх у процесі життєдіяльності, тому вони залежать від низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних, емпатійних, інтелектуально-вольових, рефлексивних.

Цінності-знання мають забезпечити відповідний рівень професіоналізму професійної діяльності фахівця, до структури якої входять не тільки спеціальні, фахові знання, а й соціально-гуманітарні, зокрема психолого-педагогічні, знання мов, комп'ютерна грамотність тощо. Але, що важливіше, ще й більшій мірі, – усвідомлення й уміння здійснювати їх відбір в залежності від напряму професійної діяльності, що обирається особистістю,

здатність до постійного самонавчання, прагнення до набуття професійно необхідних знань.

Важливість визначення ціннісних настанов, якими керується особистість в своєму житті і професійній діяльності, ціннісні орієнтації, що рухають її професійним переміщення, мають узгоджуватися з суспільними цінностями, що зумовлюють позитивні явища в його розвитку і слугують прогресу суспільства, країни в цілому.

Збільшення інтенсивності й обсягу інформаційних потоків, розширення діапазону комунікативних процесів, що виявляються в зв'язку з глобалізацією сучасного світу, зумовлюють формування відкритої моделі освітнього простору, що ґрунтується на синергетичних поглядах на природу, суспільство і систему освіти. Цілком закономірним є інтерес, який виявляється представниками гуманітарного знання, до методів і принципів самоорганізації.

Традиційно прийнято вважати, що початком становлення синергетики як науки є переклад наукових праць засновника Штутгарської синергетичної школи Г. Хаген, зокрема праці «Синергетика» [931], після виходу якої у практиці соціальних наук про людину й почав використовуватися цей термін. У цій праці було виділено визначальні поняття, такі як сумісний, цілісний чи кооперативний ефект взаємодії великої кількості підсистем та їх компонентів у відкритих системах, взаємодія в межах цільового функціонування; здатність до самоорганізації на основі взаємодоповнення і розвитку. На сьогодні теорія систем і синергетика складають методологічну основу для повноцінного вивчення і опису будь-яких систем незалежно від їх природи, форм існування, ступеня складності, особливостей функціонування.

Особливого значення для розвитку синергетики набули дослідження лауреата Нобелівської премії в галузі синергетизму І. Прігожина, з синергетизму складних відкритих дисипативних систем різної природи (у тому числі й соціальної).

Філософсько-світусприйняттевий аспект використання ідей синергетики знаходимо у працях В. Аршинова, С. Гомаюнова, О. Князевої, С. Курдюмова, І. Прігожина, Я. Свірської, І. Стенгерса, В. Степіна та ін. Підґрунтям для використання теорії в галузі гуманітарних наук становлять наукові напрацювання А. Венгерова, В. Василькової, Н. Моїсеєва, С. Курдюмова, А. Назаретян та ін. Звернення до математичного апарату, що обслуговує синергетичні побудови, розробку математичних чи комп'ютерних моделей явищ, що досліджуються, містяться у працях таких вчених як А. Давидова, Г. Малинецький О. Мітіна, Н. Моїсеєв, С. Капіца, С. Курдюмов, В. Петренко, та ін.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» «співдружність», «співробітництво» і акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [825].

Предметом синергетики виступають механізми самоорганізації. Під самоорганізацією в синергетиці розуміють процеси виникнення макроскопічних впорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, які знаходяться далеко від стану рівноваги поблизу особливо критичних точок [548].

Узагальнюючи напрацювання вчених, Т. Жидких [301] виділяє базові положення принципу синергетики, який складає понятійну і класифікаційну основу його застосування в педагогічній теорії і практиці:

1. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізовувати функцію виховання і розвитку особистості лише за умови їх відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів. Відповідно, їх функціонування і розвиток мають будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку.

Виникненню і протіканню процесів самоорганізації і саморозвитку в органічних системах (у тому числі і педагогічних), служать передумови:

- а) здатність структури взаємодіяти з навколишнім середовищем;

б) достатня віддаленість від точки рівноваги і стагнація процесу, що протікає.

2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: з одного боку, вона є руйнівною, тому що хаотично малі флуктуації за певних умов призводять до руйнації складних систем; а з іншого – вона здатна до створення, оскільки хаос знаходиться в основі механізмів об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виводу системи на атрактор розвитку.

3. Для життєдіяльності систем, що саморегулюються важливе значення мають не тільки стійкість і необхідність, але й нестійкість і випадковість, що часто складають основу подійності. Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стійкості.

Розробляючи принципи формування професійної мобільності, розглянемо їх з точки зору складності, відкритості, нерівномірності, нелінійності як методологічних принципів синегретики.

Формування професійної мобільності має розглядатися як складна система, тому, що її основні елементи – той, хто навчає, і той, хто навчається, є взаємопов'язаними, взаємообумовленими і взаємодіючими необхідними складовими, що дозволяють системі існувати як цілому. Різномірність елементів, неможливість звести цілого до жодного з елементів системи, а також характерний тип саморегуляції і самоорганізації надають процесу формування професійної мобільності, як системі, значної складності.

Формування професійної мобільності, що здійснюватиметься у взаємодії з соціальним середовищем, має сприймати й інтерпретувати у своїх змінах ті процеси, які відбуваються в ньому. Відкритості формуванню професійної мобільності, як складової процесу професійної підготовки фахівця, надає також і те, що в його межах створюється численні інтереси, що виявляються до нього як з боку ринку праці загалом, так і з боку окремих

роботодавців. З іншого боку, формування професійної мобільності має забезпечити формування особистісних якостей фахівця, вимоги до якого не тільки відповідають сьогоденню, але й спрямовані у майбутнє. До того ж, вважати формування професійної мобільності відкритим процесом нам дозволяє і те, що у ньому постійно відбувається обмін знаннями між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. А у процесі професійної й психолого-педагогічної підготовки виявляються поточні цілі, застосовуються нові методи і засоби навчання.

Як освіта загалом, так і формування професійної мобільності зокрема, становлять нерівномірну систему, оскільки їх відкритість соціуму призводить до появи у них інновацій, збільшенню ступеня внутрішньої різноманітності. Ця суперечність формує низку суперечностей формування професійної мобільності як системи, що має бути враховано при розробці її методологічних основ. Проаналізуємо цей аспект більш детально.

Суперечність між стійкістю і змінністю, викликана тим, що система освіти, відповідно і процеси, які відбуваються в ній, має транслювати культурні зразки, за необхідністю володіє консерватизмом, а, будучи елементом соціальної системи, не може не змінюватися у зв'язку зі змінами соціуму.

Суперечність, що виявляється у формуванні професійної мобільності між єдністю і різноманітністю виявляється в необхідності підтримувати педагогічні новації і одночасно зберігати єдність і спільність вимог до результатів освітнього процесу, що представлені освітніми стандартами.

Суперечність між індивідуалізацією і уніфікацією формування професійної мобільності проявляється у прагненні забезпечити кожному, з тих, хто навчається, умови для розвитку особистості, а з іншого боку – наявністю спільних вимог до успішності навчання, що виражається в системі оцінювання. Ця суперечність, з огляду на принципи синергетики, сприймається як внутрішнє джерело змін і розвитку, які відбуваються при формуванні професійної мобільності, що розглядається як система.

Розглянемо освіту, як нелінійну систему, оскільки реакція системи освіти на зміни в суспільстві не є однозначно детермінованою, а різноманітність потенційних станів виражає невизначеність майбутнього, завдяки чому система освіти має декілька варіантів своєї зміни і відкрита не тільки сучасному, але й майбутньому. Тоді ці положення можна екстраполювати і на процеси, що відбуваються в її межах, зокрема, на формуванні професійної мобільності. Здійснюючи розробку методологічних основ формування професійної мобільності, маємо передбачити і забезпечити майбутнє. Зміни самого навчально-виховного процесу з метою формування професійної мобільності, відображають не тільки актуальний стан суспільства, але і його потенційний стан. Таким чином, відповідно до принципу синергетики, майбутнє соціальної системи впливає на сучасний стан освіти і відповідно відтворюється на формуванні професійної мобільності. До того ж, формування професійної мобільності передбачає внесення певних змін у зміст психолого-педагогічної підготовки, оскільки не відповідає системі знань, умінь, навичок і здатностей, що забезпечують професійну мобільність. У такий спосіб виникає нелінійність як процесу, так і результату, що має бути враховано при розробці методологічних основ формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Це дає нам підстави вважати формування професійної мобільності, за аналогією з розглядом процесів, що відбуваються в системі освіти загалом [919], відкритою системою, яка має тенденцію до самоорганізації.

В межах цієї системи, розвиток спільності відбувається в одному напрямі, разом з тим протікає по різному у кожного індивіда. В цій багатолінійності загального процесу талант педагога має інтуїтивно вловити особливості переломлення загального в індивідуальне, оскільки воно вимагає не підкорення, а всебічної підтримки [377].

Така підтримка повинна сприяти процесу розвитку і самовизначення особистості як суб'єкта діяльності. Саме синергетика, на думку М. Ковалевич

[425], дозволяє методологічно посилити важливість такого процесу, надавши закінченого вигляду таким педагогічним принципам:

- центр освітнього процесу – особистість, яка самовизначається;
- той, хто навчається, – суб'єкт навчання і виховання, в освітньому процесі посідає активно-творчу позицію;
- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті і професії; актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості;
- той, хто навчає, і той, хто навчається, – відкриті системи, що саморегулюються й прагнуть до розвитку суб'єктності і суб'єктивності;
- свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, а відтак, вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту і самого викладача.

Науковці [430] підкреслюють діалогічність, відкритість, взаємодію, які надають принципи синергетики, а синергетичне розуміння світу в якості ланки, що зв'язує компоненти системи, дозволяє значно підвищити її творчий потенціал.

Так А. Захаров [321], виходячи з окремих цілей розвитку, тобто структур-атракторів в еволюції складних систем, зауважує, що синергетика передбачає принципово новий підхід до прогнозування й визначає такі напрями реалізації синергетики в освіті:

- використання ідей синергетики в моделюванні і прогнозуванні розвитку освітніх систем;
- реалізація синергетики в змісті освіти;
- синергетика в організації змісту освіти;
- синергетика в організації освітнього процесу.

Автор розглядає проблему застосування синергетичного підходу під кутом зору професійної підготовки педагогів. У контексті нашого дослідження ми трансформуємо його бачення, зважаючи на необхідність розробки методологічних основ формування професійної мобільності

фахівця. Маємо зазначити значний потенціал синергетики щодо формування багатомірного мислення, яке, своєю чергою, дозволить вибудовувати навкруги генеральної лінії бокові стежки, які дозволяють показати ймовірнісний характер процесів, різноманітність можливостей шляхів розвитку систем і способів управління ними. Застосування синергетичного підходу дозволяє формувати нелінійне мислення, яке сприяє найбільш адекватному відображенню дійсності у свідомості людини, дозволяє будувати різноманітні моделі розвитку виробничих ситуацій з урахуванням внутрішніх умов і зовнішніх факторів, розробляти різні варіанти їх розвитку, прогнозувати результати і виробляти найбільш оптимальні варіанти [625].

Принцип еволюціонізму оточуючого світу за нелінійними законами, з якого виходить синергетика, виражається в альтернативності вибору. В процесі формування професійної мобільності це означає надання кожному суб'єкту навчання індивідуального вибору шляхів опанування знаннями, формування навичок і вмінь, стимулювання самостійності вибору і прийняття відповідальних рішень.

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоуправління і полягає в стимулюючому чи спонукаючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття і самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співробітництва з іншими людьми і самим собою [1016].

Важливе значення для розробки методологічних основ формування професійної мобільності має також принцип гуманізму, реалізація якого пов'язана з проникненням ідей гуманізації в навчально-виховний процес. Він виявляється у:

- відносинах співробітництва;
- прийнятті особистості такою, якою вона є;
- емпатійному розумінні того, хто навчається;
- відкритості, довіри в спілкуванні;
- творчому характері розвитку тощо.

При цьому, як зазначає І. Якіманська [1013], важливе місце в особистісно-розвиваючому навчанні належить суб'єктному досвіду життєдіяльності особистості.

Важливим положенням реалізації цього принципу є суб'єктність як інтерпсихічна категорія, що відображає в цілісності спілкування, діяльності, самосвідомості, буття особистості і визначає її як носія активності, який розпоряджається своїми творчими потенціями. Становлення особистості як суб'єкта здійснюється за допомогою присвоєння соціально-культурного досвіду і на цій основі перетворення суб'єктивного досвіду, себе як «суб'єктивної реальності» [262].

При розробці методологічних основ формування професійної мобільності фахівця, необхідно врахувати вплив різних факторів і причин, які виявляються на розвитку педагогічних явищ загалом. За таких умов особливої важливості набуває методологічний принцип детермінізму. Детермінізм – концепція, відповідно до якої дії людей детермінуються – визначаються і обмежуються – спадковістю і попередніми подіями їхнього життя [827, с.129-130].

Методологічна природа детермінізму проявляється у тому, що він виступає не тільки як філософське учіння, але й як конкретно-науковий норматив опису, пояснення універсальної закономірності зв'язків і обумовленості розвитку і функціонування певним чином організованих об'єктів у процесі їх взаємодії. Фундаментальним ідеалом детермінізму в гуманітарних науках, у тому числі педагогіці, є орієнтація на когнітивну процедуру розуміння [793].

А. Новіков [631] підкреслює, що детермінізм виступає передусім у формі причинності як сукупності обставин, які передують у часі певній даній події і викликають її. Тобто має місце зв'язок явищ і процесів, коли одне явище, процес (причина) за певних умов з необхідністю породжує, виробляє інше явище, процес (наслідок).

Стосовно формування професійної мобільності, при розробці методологічних основ якої передбачається застосування принципу детермінізму, він виступає в формі причинності як сукупності обставин, що передують у часі цьому процесові і викликають його.

В зв'язку з тим, що формування професійної мобільності фахівця передбачає трансформації його особистісних якостей, маємо прийняти позицію С. Гончаренка [219, с.96], за яким доцільно виокремлювати три підсистеми детермінації поведінки: минуле, сучасне і майбутнє.

Приймаючи це положення в контексті розробки методологічних основ формування професійної мобільності, ми маємо спиратися на дослідження способу життя особистості, складовою якої є її життєвий шлях, робити акцент на особистісних якостях і моральному обличчі, ціннісних орієнтирах тощо, оскільки цей аспект професійної мобільності, на даний час, не знайшов достатнього висвітлення у дослідженнях. Недостатня сформованість патріотизму, цілком ймовірно, може спонукати молодих фахівців з відповідною професійною мобільністю до виїзду за межі країни, виявлення спрямованості задовольняти переважно власні матеріальні інтереси та ігнорувати суспільні. При цьому маємо врахувати й опосередкований вплив історичного минулого на поведінку особистості, її вчинки, на всю її мотиваційну сферу.

Ми також приймаємо, що на розвиток особистості, формування її професійної мобільності впливають цілі її діяльності, які спрямовані в майбутнє. Усвідомлення мети діяльності визначає її спосіб і характер, а через це – впливає на розвиток особистості. Відповідно, формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери взаємопов'язано і взаємообумовлено трьома підсистемами – минулим, сучасним і майбутнім.

Розробляючи методологічні основи формування професійної мобільності необхідно спиратися на принцип розвитку, тому що цілком закономірним є виникнення низки суперечностей зовнішнього і внутрішнього характеру, що виникатимуть на його шляху. В контексті

розробки методологічних основ формування професійної мобільності нас передусім цікавить розвиток особистості конкретної людини – фахівця. У зв'язку з цим, для нас важливим стає розуміння принципу розвитку в психології.

М. Варій [122] підкреслює, що в цьому принципі виявляються і реалізуються детермінація поведінки, зв'язок психіки та діяльності. Вчений виділяє три рівні (типи) розвитку – рівень організму – визрівання і формування психофізіологічних підструктур; рівень індивіда – у процесі діяльності присвоєння; рівень особистості – у процесі перетворювальної діяльності. Підкреслюється також і те, що в реальному процесі становлення людської особистості вищезначені типи розвитку діалектично переплітаються. Відповідно до цього принципу психіка не є чимось сталим. Вона є результатом розвитку на різних етапах становлення особистості та її діяльності.

Визнаючи перевагу соціального в становленні особистості при розробці методологічних основ формування професійної мобільності, нас, передусім, будуть цікавити вікові особливості студентської молоді, а також їх спрямованість.

С. Рубінштейн [770, с.519] підкреслює зв'язок спрямованості з мотивами, що визначають людську діяльність, яка зумовлюється, своєю чергою, її цілями і завданнями. Своєрідною рисою, тенденцією, яка її утворює, є установка. В контексті розробки методологічних основ формування професійної мобільності фахівця, для нас особливого значення набуває позбавлення особистості стереотипів свідомості, створення установки на розвиток і саморозвиток, професійну і особистісну самореалізацію. За С. Рубінштейном [770, с.520], установка особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає в певному ставленні до цілей і завдань і виражається у вибірковій змобілізованості і готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення. Її утворення передбачає входження суб'єкта в

ситуацію і прийняття ним завдань, які у неї виникають; вона, таким чином, залежить від розподілення того, що є суб'єктивно важливим для індивіда.

В зв'язку з тим, що реалізація розроблених принципів передбачає здійснення в процесі викладання гуманітарних дисциплін, враховуючи їх потенціал, нас передусім цікавлять світосприйняттєві погляди особистості, що мають безпосередній вплив на її діяльність, потреби, інтереси, ідеали особистості що, відповідно до принципу розвитку, постійно розвиваються, змінюються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант.

У зв'язку з тим, що діяльність людини носить свідомий характер, а професійна мобільність проявляється саме в діяльності, вона проявляється в поведінці, вчинках, справах особистості.

В. Роменець [765, с.383] підкреслює, що саме вчинок є найбільш яскравим способом вираження людської діяльності. Він, з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, а з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичної діяльності.

Саме через вчинки особистості, її справи і поведінку відбувається пізнання внутрішнього змісту особистості. Підкреслюючи це С. Гончаренко [219, с.97] акцентує увагу на тому, що в міру соціального розвитку людини все складнішою стає її внутрішня природа і зростає питома вага внутрішніх умов розвитку по відношенню до зовнішніх. Співвідношення внутрішнього і зовнішнього в розвитку особистості змінюється як історично, так і на різних етапах життєвого шляху людини: чим більше вона розвинута, тим більшою мірою прогрес її особистості пов'язаний з актуалізацією внутрішніх факторів.

Своєю чергою, ефективність психолого-педагогічного впливу значною мірою залежить від того, наскільки повно, точно враховується розвиток майбутнього фахівця, на якого діє вплив, наскільки точно враховується розвиток педагогічної системи [917, с.17].

Приймаючи положення принципу єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, ми маємо, при розробці методологічних основ формування

професійної мобільності фахівця, спрямувати свої зусилля на перехід від усвідомлення особливостей соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, змін на ринку праці, як зовнішніх вимог, до усвідомлення необхідності виявляти професійну мобільність задля здатності реалізувати власний потенціал, через саморозвиток, самонавчання і самовиховання задля розвитку країни. При цьому, саме професійна мобільність в сучасних умовах стає одним із способів професійної самореалізації особистості.

Такий принцип як принцип активної діяльності особистості ґрунтується на положенні щодо розвитку психіки в межах діяльнійної активності особистості. Будучи активним суб'єктом перетворення світу, особистість не тільки відтворює на собі середовище, яке в такий спосіб формує особистість, але й пізнає і перетворює його.

Так, А. Асмолов [37] зазначає, що перетворюючи діяльність, що розгортається по тому чи іншому соціальному «сценарію», обираючи різні соціальні позиції в ході життєвого шляху, особистість все з більшою різкістю заявляє про себе як про індивідуальність, стає все більш активним творцем суспільного процесу. Прояв активності особистості необхідно шукати у тих суперечностях, які є рухомою силою її розвитку. Вчений підкреслює, що кульмінаційним пунктом у ході аналізу особистості в суспільстві є розгляд продуктивних (творчість, уява, цілеутворення та ін.) і інструментально-стильових (здібності, інтелект, характер) проявів індивідуальності особистості, тобто особистості, що вступає у відношення до самої себе, перетворює світ, змінює свою власну природу і підкоряє її власній владі.

Принцип активної діяльності, як зазначає П. Образцов [646], передбачає розгляд всіх змін, що відбуваються з особистістю, крізь призму її діяльності. Поза діяльністю немає людини, проте сутність людини не вичерпується нею і не може бути зведена до неї чи повністю ототожнена. Залучення майбутніх фахівців до опанування дисциплін психолого-педагогічного спрямування, що закладається у концепції формування професійної мобільності, передбачає можливість виявлення тенденцій до

особистісних само змін і, відповідно, можливість корекції тієї чи іншої діяльності людини у майбутньому.

Науковці [219, 916] сходяться в тому, що реалізація методологічних принципів здійснюється згідно з принципами особистісно-соціально-діяльнісного підходу. В основі цього підходу орієнтація дослідника, при розробці методологічних основ формування професійної мобільності, на цілісне вивчення особистості в єдності основних соціальних факторів її розвитку – соціального середовища, виховання, діяльності особистості, її внутрішньої активності.

На основі викладеного вище, окреслимо методологічні основи формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери:

1. Формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери зумовлюється соціально-економічними особливостями розвитку аграрної галузі виробництва, її перспективами і можливими напрямками професійної реалізації молоді, що навчається у ВНЗ аграрного спрямування.

2. Успішність професійної реалізації випускників аграрних ВНЗ в сучасних умовах розвитку аграрної галузі визначається рівнем сформованості професійної мобільності, що на особистісному рівні визначається низкою особистісних якостей, формування яких стає можливим у процесі психолого-педагогічної підготовки.

3. Ефективність цілеспрямованої діяльності з формування професійної мобільності випускника аграрного ВНЗ зумовлюється теоретико-методичною діяльністю викладачів ВНЗ та навчальною діяльністю студентів і залежить від вибору відповідної цілі, змісту, технологій, методики та організаційних форм їх спільної діяльності.

4. Формування особистості передбачає розвиток цілеутворення і, відповідно, розвиток дій суб'єкта [88], відтак формування професійної мобільності розглядається нами як діалектична єдність внутрішньої і зовнішньої практичної діяльності суб'єкта. При цьому внутрішня діяльність забезпечується психічними якостями особистості, формування яких

розглядається важливою передумовою професійної мобільності. А зовнішня, її смисл, характер і результат визначаються смисложиттєвими настановами особистості, професійними і життєвими цілями, планами, перспективами, що визначають спосіб життя.

5. Формування професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ має ґрунтуватися на формуванні у студентів гуманітарної картини світу, визнанні важливості психолого-педагогічної підготовки у професійному становленні фахівця, перспектив його професійної реалізації та самореалізації, збагаченні життєвих і професійних цінностей.

6. Формування професійної мобільності неможливе без активності суб'єкта навчально-виховної діяльності, що визначає необхідність усвідомлення її важливості задля професійної і особистісної самореалізації в сучасних умовах.

7. Важливість професійної мобільності зумовлює також і усвідомлення власних психологічних особливостей і прагненням щодо самовдосконалення через самонавчання і самовиховання з опорою на його безперервність.

8. Оскільки формування професійної мобільності передбачає активну, цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, важливою складовою ефективності формування стає наявність професійної мобільності у науково-педагогічних працівників ВНЗ.

9. Підґрунтям психолого-педагогічної підготовки визначається її гуманітаризація, що являє собою спосіб реалізації ідеї гуманізації у навчально-виховний процес, реалізацією гуманітаризації освіти, складовою гуманітаризації навчально-виховного процесу;

10. Формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін зумовлює необхідність розробки науково обґрунтованої моделі її формування, розробки відповідних психолого-педагогічних умов її реалізації.

2.5. Модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Відповідно до мети, гіпотези і завдань нашого дослідження зупинимося на описі і теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Перед нами постало завдання розробки педагогічної моделі, під якою розуміють систему об'єктів чи знаків, що відтворює певні суттєві властивості системи-оригіналу; вона є узагальненим відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення педагогічного досвіду [156, с.171-172], дослідженням педагогічних об'єктів за допомогою моделювання процесуальних, структурних характеристик і окремих сторін навчального процесу [716]. Таке її розуміння має в основі трактування терміну «модель» [653, 87].

У зв'язку з тим, що модель формування професійної мобільності має реалізовуватися у навчальному процесі аграрного ВНЗ, ми уточнюємо, що модель навчання є описом процесу навчання чи аналога природної чи соціальної реальності, яка дає уявлення про їх структуру, що відображає функціональні зв'язки навчання з різними умовами і факторами, соціальним середовищем, надає картину майбутнього стану процесу та його результатів [709, с.73]. Від характеру моделі залежить її наповненість конкретним змістом, який своєю чергою, визначає особливості відображення основних освітніх цінностей (мета, смисли, підходи до вирішення завдань) у змісті навчальних предметів і в характері їх взаємодії [795, с.131].

Враховуємо й те, що модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери має відповідати певним вимогам, а саме – адекватності, динамічності, прогностичності [390, с.194].

Адекватність моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери зумовлюється вимогами до професійної підготовки

фахівців, які мають відповідати сучасним умовам ринкових економічних відносин, що й забезпечує їй адекватність реальності [938, с.130].

Динамічність моделі визначається наявністю в її змісті елементів, які можуть змінюватися в зв'язку зі змінами, що відбуваються в соціально-економічному розвитку країни, та можливою інноваційною динамікою.

Прогностичність моделі забезпечує врахування перспектив розвитку аграрної галузі, як на міжнародному, так і вітчизняному рівнях, що передбачає випереджаючий характер професійної підготовки майбутніх фахівців.

Необхідність моделювання формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери передбачає збереження основних властивостей об'єктів дослідження через побудову їх моделі, притримуючись основних принципів, а саме таких як:

- наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна);
- визначеність – чітке виділення певних сторін вивчення;
- об'єктивність – незалежність проведення досліджень від особистісних переконань дослідника [35, 34, 638].

Окрім цього, проектування моделі має забезпечити:

- цілісний характер підготовки спеціаліста з вищим професійним рівнем, передбачити наявність зворотних зв'язків в системі;
- можливість переносу моделі, що задовольняє вимогам, що сформульовані, на процес, що досліджується, перевіряється на практиці [788].

На рисунку 1 представлено модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Модель складається з трьох блоків – блоку методологічного забезпечення, діяльнісно-практичного блоку та оцінково-корективного блоку.

Розглянемо її більш детально.

Врахування того, що вимоги до професійної підготовки фахівців формуються поза системою освіти, зумовило внесення до блоку методологічного забезпечення факторів, що визначають необхідність її трансформацій. Опрацювання наукових доробок таких вчених як А. Новіков [636], Н. Балабанова [55], а також висновки, що зроблені на основі попередньої роботи, дозволили нам виділити зовнішні фактори, що визначають необхідність змін професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери:

1) перехід до постіндустріального суспільства, при якому більшої ваги набуває можливість кожного реалізувати свої здібності, самостійно приймати рішення, здійснювати подальше професійне і культурне зростання;

2) перехід до ринкової економіки, при якому людина виступає активним суб'єктом на ринку праці, вільно розпоряджається своїм головним капіталом – своєю кваліфікацією;

3) накопичення знань, розвиток науки, створення нових технологій і наукоємних виробництв, що призводить до підвищення вимог до загальноосвітнього рівня і професійної кваліфікації працівника, зміщуючи акцент на розвиток його духовних здібностей як важливої умови здатності до праці;

4) зміна форм власності, перехід економіки України на ринкові механізми управління;

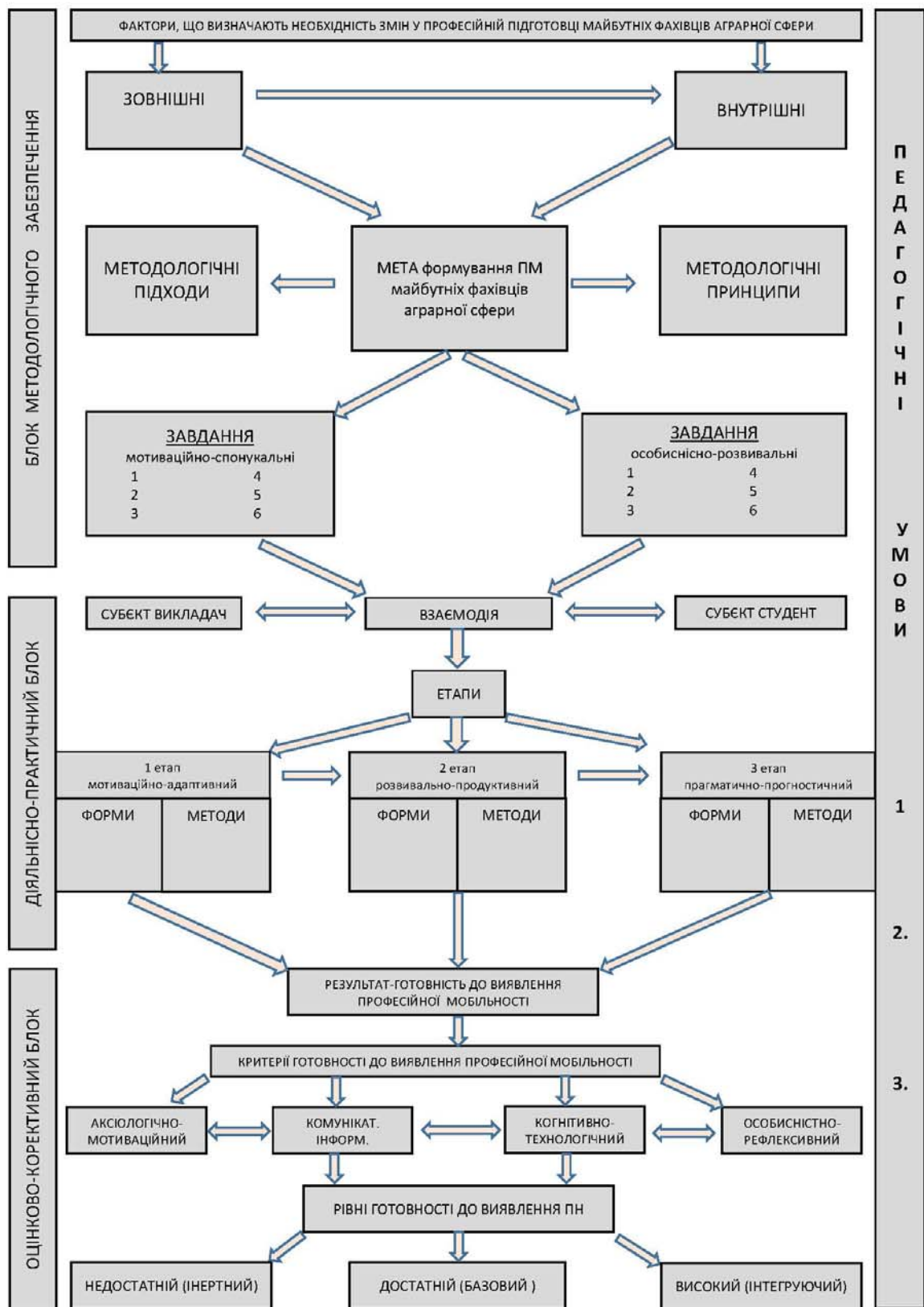


Рис.1 Модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери

5) посилення інтеграції аграрної галузі у світову економіку в зв'язку зі вступом України до СОТ, підписанням договору про інтеграцію з Європейським Союзом, що спонукає розвиток зовнішньоекономічної діяльності;

6) сучасна нормативна база розвитку аграрної галузі, зокрема Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 року [729],

7) перспективи розвитку аграрного сектору економіки України [862], які передбачають:

- підвищення продуктивності рослинництва й тваринництва;
- розвиток виробництва альтернативних видів енергії;
- розвиток сільськогосподарського підприємництва та кооперації;
- техніко-технологічна модернізація агропромислового виробництва;
- розвиток аграрного ринку;
- інвестиційне забезпечення реформаційних перетворень;
- удосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення розвитку галузі;
- формування ефективної системи інноваційного забезпечення агропромислового виробництва;
- розвиток сільських територій;

8) формування професійної еліти у зв'язку з розвитком наукоємних технологій, та решти працівників, що відносно легко можуть переходити від однієї професійної діяльності до іншої, із однієї галузі в іншу під впливом кон'юнктурних змін в економіці.

Означені зовнішні фактори, зумовлюють відповідні вимоги до професійної підготовки фахівців аграрної галузі. Узагальнюючи роздуми таких вчених як Р. Гайзерська [175], Н. Грабовенко [229], М. Громкова [242], С. Іванюта [368], Ю. Поваренков [714], В. Ягупов [1010], ми визначили їх як внутрішні та віднесли до їх числа такі як:

1. Здатність сприймати агроінновації, опанувати суміжні професії, нову техніку і технології, що мають забезпечуватися прагненням до

компетентності в обраному напрямі діяльності, через відповідні знання, які набуваються фахівцем як під час навчання у ВНЗ, так і самостійно, творчо застосовувати набуті знання.

2. Здатність фахівця визначати потребу в знаннях, вміти знаходити потрібну інформацію перетворюючи її на знання. Оскільки циркуляція великих інформаційних потоків, завдяки сучасним потужним інформаційним ресурсам, обумовлює необхідність вміння працювати з ними, знаходити потрібну, аналізувати, систематизувати, робити відповідні висновки.

3. Розвинені навички комунікативних вмінь, першою чергою, це навички спілкування, здатність обґрунтовувати і відстоювати власну думку, переконувати інших, вести ділові перемовини тощо.

4. Досягнення високих культурних і моральних принципів, сформованої системи цінностей і норм співіснування, враховуючи процеси суспільних перетворень в країні та можливість міжнародних ділових зв'язків.

5. Необхідність додання психологічного бар'єру переходу з позиції найманого працівника до позиції активного суб'єкта на ринку праці, що передбачає самостійний пошук високооплачуваної роботи.

6. Наявність власного бажання зміни напрямку професійної діяльності у разі усвідомлення відсутності перспектив саморозвитку та можливості самореалізації, що надається тією, підготовка до якої здійснюється у ВНЗ.

7. Наявність низки особистісних якостей, що пов'язані з професійною діяльністю сучасного фахівця-аграрія в умовах невизначеності, або ж тих, що, зумовлюються зміною напрямку професійної діяльності. Саморозвиток цих якостей має забезпечити самоактуалізацію і самореалізацію фахівця та визначитися самим фахівцем завдяки самоаналізу ситуації. Тому перелік цих якостей може бути досить різноманітним, проте особливої важливості набуває забезпечення майбутніх фахівців як способами їх визначення, так і механізмами саморозвитку задля виявлення професійної мобільності.

На підставі розглянутих як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що зумовлюють необхідність розробки моделі, можемо сформулювати її мету – формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що є складовою першого з означених блоків моделі. До нього також входять методологічні підходи, розглянуті у підрозділі 2.1-2.3 та методологічні принципи (підрозділ 2.4), які покладаються в основу формування професійної мобільності.

Визначена мета дозволяє нам, з урахуванням думок таких вчених як В. Борщевський [738], Р. Іванух [365], Л. Кислян [409], Л. Курбацька [494], О. Павленко [673], П. Саблук [372] визначити завдання – мотиваційно-спонукальні та особистісно-розвивальні, які мають бути враховані при моделюванні професійної мобільності.

До числа мотиваційно-спонукальних завдань ми віднесли:

1. Формування установки на інноваційний розвиток аграрної галузі з дотриманням екологічних норм, головною метою якої є забезпечення країни продуктами харчування. Саме застосування інновацій в аграрній сфері, що може і має забезпечити економічне зростання галузі, відбуватиметься за технічними, технологічними, агрохімічними, біологічними, організаційними і економічними напрямками. Інноваційний розвиток аграрної сфери передбачає створення нових благ, перетворює їх у нову якість за рахунок нових, більш раціональних за існуючі, утворення знань та інтелекту. Вже у найближчі роки молодь, що навчається у ВНЗ аграрного спрямування, має брати участь у модернізації сільськогосподарської галузі. Оскільки, попри те, що Україна володіє сприятливими географічними, кліматичними ресурсними та іншими передумовами розвитку сільських територій і потенційно спроможна стати державою з пріоритетним розвитком аграрної сфери та одним з основних постачальників на світові ринки екологічно чистої продовольчої продукції, без забезпечення її розвитку відповідно підготовленими фахівцями, орієнтованими на самонавчання, зробити це буде неможливо. Це дає підстави орієнтуватися, при розробці моделі формування професійної

мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі, на випереджаючий характер освіти.

2. Формування установки на безперервне самонавчання й самовдосконалення, активний пошук шляхів професійної самореалізації, випереджаючого професійного розвитку. Це пов'язано з необхідністю підвищення ролі інтелектуальних ресурсів у зв'язку з інноваційним розвитком аграрної галузі, що забезпечують її конкурентоздатність в цілому в умовах переходу до постіндустріального суспільства при підвищенні важливості інформації і знань, які стають головними виробничими ресурсами.

3. Формування реалістичної картини світу, взаємозв'язків історичного минулого із сучасністю, що пов'язане з глибокою економічною кризою, яка відбиває на собі і особливості попереднього розвитку аграрного сектору, його нинішнього стану, коли ефективність функціонування галузі не відповідає й не відповідає потребам сучасності. Значною мірою це пов'язано з тим, що економіка України отримала у спадок від колишнього СРСР: розбалансованість, технічну відсталість, економічно низьку ефективність господарського комплексу, а також повну незацікавленість селян в результатах праці, яка була пов'язана з колективними формами власності, що ґрунтувалися на жорстокій експлуатації селянина. Із соціально-психологічними наслідками такого розвитку майбутні фахівці стикнуться найближчим часом, і мають, на нашу думку, бути психологічно готовими до цього. Значно ускладнює ситуацію і реалії сучасності, що пов'язані з кризовими явищами розвитку аграрного сектору – відсутністю мотивації до праці, бідністю, трудовою міграцією, безробіттям, занепадом соціальної інфраструктури, поглибленням демографічної кризи та вимиранням сіл. До цього додаємо і незатребуваність значної кількості висококваліфікованих працівників в аграрній сфері, де пропозиція робочої сили значно перевищує попит на неї.

4. Корегування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з:

— суб'єктивною залежністю виявлення мобільності від заробітної плати, оскільки складна соціально-економічна ситуація зумовлює надання переваг досягненню матеріальних благ над самореалізацією фахівця;

— необхідністю дотримуватися у професійній діяльності гуманістичної системи цінностей;

— усвідомленні власної самоцінності, з метою професійної й особистісної самореалізації тощо.

5. Руйнація установки на запобігання ризику і невизначеності, установка на здатність до прийняття самостійних рішень, що зумовлюється впливом на майбутніх фахівців представників старшого покоління, які працювали в умовах планової економіки, при гарантіях працевлаштування і майже повною відсутністю самостійності та ініціативності.

6. Установка на перехід з позиції найманого державного працівника на необхідність самостійного пошуку місця працевлаштування. Таке завдання також пов'язане з впливом на сучасну молодь людей старшого покоління, пануванням утриманських настроїв, переважання психології споживача.

До структури моделі ми також внесли завдання особистісно-розвивального характеру, враховуючи напрацювання науковців таких як О. Астахова [39,10.], В. Близнюк [84], Л. Гнатишин [206], О. Грішнова [241], І. Губеладзе [245], А. Ковальова [424], В. Козаков [433], Н. Мазур [546], Л. Мітіна [589]:

1. Формування психологічної готовності до стрімких змін, що відбуваються, на противагу налаштуванню на допомогу ззовні.

2. Вміння організувати власну діяльність, набувати необхідні для виявлення професійної мобільності якості і властивості особистості, до числа яких, у першу чергу, належать вольові якості.

3. Набуття нових професійно необхідних знань і навичок, що пов'язано із входженням на новий ринок, появою нових конкурентів, модернізацією обладнання або оновлення асортименту продукції, що виробляється, прагнення до постійного підвищення професійної кваліфікації.

4. Розвиток вміння працювати з комп'ютером та іншою оргтехнікою.
5. Вдосконалення знань іноземної мови.
6. Розвиток працездатності, комунікабельності, мобільності, дисциплінованості, вміння працювати в команді (поведінкові компетенції).
7. Розвиток адаптаційного потенціалу особистості.
8. Розвиток здатності до рефлексії як власного психічного стану, так психічного стану усього суспільства. Задля цього необхідним є усвідомлення кожним як власної неповторності, так і особливостей суспільства в цілому, що дозволяє приймати адекватні рішення.
9. Зміни в структурі соціальної ідентичності, що пов'язані з ймовірною міграцією сільської молоді до міста (лише 14,7% молоді бажають після закінчення ВНЗ жити в селі) тощо.

Наступний блок пропонованої моделі – діяльнісно-практичний. Його наповнення включає суб'єкт суб'єктну взаємодію викладача і студентів при формуванні професійної мобільності. Цей тип відносин відображає особистісно-орієнтовану парадигму розвитку сучасної освіти, її гуманізацію і демократизацію, створює сприятливі умови розкриттю особистісного потенціалу особистості того, хто навчається. Визначений тип взаємодії реалізується на всіх етапах реалізації моделі.

Оскільки навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців, спрямована на формування їхньої професійної мобільності ґрунтується на набутті фахових знань, що відбувається у навчально-виховному процесі, завдання формування професійної мобільності має бути інтегровано в різні за спрямуванням дисципліни, зокрема гуманітарні.

У зв'язку з тим, що відповідно до начальних планів гуманітарні дисципліни на різних факультетах вивчаються в різній послідовності, значний акцент має бути зроблено на інтеграції завдання формування професійної мобільності у процес їх вивчення, що буде здійснюватися послідовно, протягом трьох етапів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Перший етап – мотиваційно-адаптивний – вирішується завдання формування професійної мотивації і забезпечується розвиток адаптаційних можливостей до нових умов навчання у ВНЗ. Важливість цього етапу полягає саме в тому, що задоволеність від результатів навчання, успішна адаптація є, значною мірою, передумовою подальшої успішної професійної діяльності. Відповідно, створення умов для адаптації до умов навчання у ВНЗ, активізація адаптаційного потенціалу особистості стає передумовою адаптації до майбутньої професійної діяльності, виявлення професійної мобільності. Вирішення цих завдань має відбуватися на тлі загального розвитку особистості, спонукання її самовдосконалення, визначення напрямів саморозвитку професійно важливих властивостей і якостей особистості. Саме цей контекст стає провідним на цьому етапі формування професійної мобільності. Означені вище завдання вирішуються протягом першого-другого років навчання у ВНЗ. Серед методів, форм і засобів навчання на цьому етапі формування професійної мобільності, переважають традиційні, із застосуванням прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також впровадження рівневої диференціації завдань для самостійної поза аудиторної роботи з урахуванням індивідуальних інтересів і уподобань, якостей і здібностей та потенційних можливостей навчальних досягнень студентів. Здійснюється підготовка студентів до застосування андрагогічного підходу до навчання, процес адаптації стає центральним контекстом, відповідно до контекстного підходу, а розуміння важливості гендерних перетворень в суспільстві слугує підґрунтям застосування гендерного підходу до формування професійної мобільності.

Другий етап – розвивально-продуктивний, третій-четвертий рік навчання у ВНЗ. Вивчення гуманітарних дисциплін спрямовується на розширення бачення соціальної дійсності, формування цілісної картини світу у всій її складності і різноманітності. Впродовж третього-четвертого років навчання у ВНЗ студенти вже мають гуманітарну підготовку, що дозволяє більш свідомо сприймати соціальні, політичні, економічні процеси, які

відбуваються в країні, світі. На підставі такого усвідомлення має прийти і розуміння незворотності необхідності виявлення професійної мобільності

Означений етап передбачає активне застосування андрагогічного та гендерного підходів до формування професійної мобільності, а провідним контекстом стає вже контекст майбутньої професійної діяльності, тому що значна частина студентів до цього часу вже має досвід працевлаштування, до цього часу значно розширюється і життєвий досвід майбутніх фахівців. На цьому етапі формування професійної мобільності виникає можливість застосовувати інноваційні, інтерактивні методи навчання з використанням сучасних комп'ютерних засобів. Можливим є також і використання елементів тренінгових занять з метою створення умов для прийняття майбутніми фахівцями власних рішень щодо визначення траєкторії індивідуального саморозвитку, розвитку навичок суб'єкт - суб'єктної взаємодії, усвідомлення особливостей власної гендерної ідентичності тощо. Виконання творчих робіт дозволяє визначити можливі шляхи професійної самореалізації з урахуванням інтересів, які можуть виходити за межі спеціальності, що набувається, окреслити майбутній життєвий шлях, життєві перспективи, цілі, завдання, що визначатиме спосіб життя майбутнього фахівця.

Третій етап – прагматично-прогностичний, охоплює п'ятий-шостий роки навчання у ВНЗ. Студенти, опановуючи гуманітарні дисципліни, спрямовуються на виявлення творчості, виконання дослідницьких робіт, проектів, у тому числі й щодо можливого майбутнього працевлаштування, професійної діяльності. Особливий акцент робиться на усвідомлення студентами власних можливостей, уподобань, активності, ініціативності, прагненні особистісної та професійної самореалізації.

Вік студентів дозволяє повною мірою застосовувати анадрагогічний підхід при формуванні професійної мобільності, що зумовлює опору на їхній життєвий, професійний досвід. Своєю чергою, це дозволяє ввести до процесу гуманітарної підготовки студентів як професійний так і соціальний контексти

майбутньої професійної діяльності. Наближення періоду вступу у сімейне життя, розуміння суспільних перетворень гендерного характеру спонукає корекцію гендерних стереотипів, установок. Провідними методами навчання стають інтерактивні, з використанням потенціалу традиційних методів навчання.

Впродовж усіх етапів формування професійної мобільності майбутніх фахівців відбувається становлення прагнення до самостійного набуття професійно-необхідних знань, неперервного учіння з використанням як сучасних інформаційних технологій, так і можливостей сучасної бібліотечної системи. Важливе значення має також розвиток і саморозвиток комунікативних умінь і навичок, розвиток інтелектуального потенціалу, створення передумов для усвідомлення рівня розвитку особистісних якостей і властивостей, а також шляхів їх саморозвитку. Основний напрям навчально-виховної роботи спрямовується на всебічний розвиток особистості, формування її соціальної зрілості.

Отже, процес становлення професійної мобільності майбутніх фахівців триває поетапно – впродовж усіх років навчання у ВНЗ. При чому варто зазначити необхідність доповнення реалізації завдання формування професійної мобільності у процесі гуманітарної підготовки його інтеграцією у виховну роботу ВНЗ, що зумовлює необхідність інтеграції означеного завдання в роботу кураторів академічних груп. Завдання формування професійної мобільності дозволяє наповнити новим змістом гуманітарні дисципліни, активізувати пізнавальні потреби і мотиви, використовувати широкий спектр як традиційних, так й інноваційних, інтерактивних методів і засобів навчання, що сприятиме його ефективній реалізації.

На кожному з етапів формування професійної мобільності передбачається застосування відповідних форм – аудиторні та поза аудиторні, і методи навчання, що відповідають обраним методологічним підходам та сприяють вирішенню визначених завдань.

Третій блок моделі – оціночно-корективний, вміщує результат формування професійної мобільності, який визначається як готовність до її виявлення у професійній діяльності. Оцінка та корекція готовності до виявлення професійної мобільності піддається моніторингу після реалізації завдання на кожному з визначених етапів формування професійної мобільності. Визначити готовність до виявлення професійної мобільності можна завдяки розробленим критеріям відповідно до виділених компонентів.

З позиції вимог ринку праці, що зумовлюють необхідність професійної мобільності і якостей особистості, що забезпечують її виявлення у професійній діяльності, визначено зміст аксіологічно-мотиваційного, комунікативно-інформаційного, когнітивно-технологічного та особистісно-рефлексивного.

Мотиваційно-аксіологічний компонент моделі. Визначення цього компоненту моделі професійної мобільності обумовлено тим, що саме ціннісні орієнтації особистості зумовлюють її розвиток. Усвідомлюючи особливості соціалізації молоді, що формувалася у сільській місцевості, особливості національного менталітету, що визначає виявлення цілої низки особистісних якостей особистості ми розуміємо, що в основі здатності до виявлення професійної мобільності буде знаходитися цінність для неї професійної самореалізації, самоактуалізації, а не слідування виключно за прагненням матеріального добробуту. Означений компонент спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток позитивної мотивації до навчання та самонавчання. Пам'ятаємо, що система цінностей виражає спрямованість особистості, її потреби, інтереси і мотиви, за якими можна судити про її ціннісні відношення. Цінності особистості виконують функцію «стратегічних життєвих цілей і мотивів життєдіяльності» [885], на них будуються моральні принципи її поведінки, що виявляються як у професійній діяльності, так і в життєдіяльності взагалі. Важливою складовою аксіологічно-ціннісного компоненту моделі професійної мобільності є також і ставлення студентів до ідеї гендерної рівності.

Комунікативно-інформаційний компонент моделі зумовлюється інформаційним характером діяльності сучасного фахівця, відображає здатність встановлювати контакти з людьми, передавати і приймати, зберігати і обробляти великі обсяги інформації, що дозволяє прогнозувати і реалізувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності. В цілому, саме такий зміст вкладається в сучасне розуміння інформаційної компетентності [898]. Стосовно комунікаційної складової виділеного компоненту, маємо дослухатися до думки, що комунікація розглядається в декількох значеннях: обмін інформацією в людському спілкуванні; реалізація інтелектуально-пізнавальних здібностей суб'єкта (умінь описувати, пояснювати об'єкти дійсності і емпіричний базис науки, причинно-наслідкові зв'язки між ними) [114]. Необхідно додати, що потужним засобом створення уявлення про інформаційні об'єкти є сучасні інформаційні технології. За допомогою технічних і програмних засобів сучасних інформаційних технологій сучасний фахівець здатний забезпечувати себе професійно необхідною інформацією, здійснювати численні операції, значно підвищувати ефективність діяльності.

Когнітивно-технологічний компонент. Виділення когнітивно-технологічного компоненту пов'язано з тим, що для успішного виконання будь-якої діяльності необхідні знання двох видів: знання про оточуючу дійсність (про об'єкт діяльності) і знання про способи виконання діяльності, окремі дії (технологічні знання) [633]. Когнітивно-технологічний компонент відображає поетапне набуття студентами професійно-необхідних знань, забезпечується удосконаленням і поглибленням професійно-спрямованих умінь, навичок, прагненням до самоосвіти, завдяки здатності співвідносити з ними свою майбутню діяльність. Когнітивно-технологічний компонент зумовлює обізнаність в сучасних вимогах до знань, виявляється у здатності бачити проблеми, передбачити можливі результати професійної діяльності, усвідомлюючи власні інтереси і професійні уподобання. Когнітивна складова компоненту включає знання, які визначають компетентність фахівця на ринку праці, що включає усвідомлення особливостей його сучасного стану,

підготовку до взаємодії з роботодавцем, обізнаність у здатності щодо пошуку роботи.

Технологічний компонент моделі формування професійної мобільності інтегрує специфіку технологічної культури постіндустріального суспільства, де існують принципи, норми, правила, які характеризують відношення людини і суспільства до перетворюючої діяльності та її частинам – інформаційним, матеріальним і енергетичним технологіям як єдиної системи, де всі її складові є взаємообумовленими, заглибленими одна в одну і тільки в єдності забезпечують високу продуктивність перетворюючої діяльності [660].

Особистісно-рефлексивний компонент моделі передбачає формування здатності майбутнього фахівця до самоаналізу, самооцінки своїх здібностей, особистісних якостей, які забезпечують виявлення професійної мобільності у професійній діяльності завдяки прагненню до власного самовдосконалення та всебічного розвитку. Ми виходили з того, що саме рефлексивні процеси забезпечують особистості здатність управляти власною діяльністю. Для цього студент має здійснювати осмислення, переосмислення себе, своїх особистісних якостей, своєї життєдіяльності, життєвих планів, способу життя на основі позитивного самосприйняття. Уміння переосмислити досвід своєї діяльності – одна з головних передумов подальшого саморозвитку людини [7, с.113-114].

До складу оціночно-корективного блоку ми також включили рівні готовності до виявлення професійної мобільності, завдяки яким можна здійснити оцінку і корекцію процесу, що моделюється.

Представлена модель розглядається нами як відкрита система, яку, в разі необхідності, можна доповнювати, оновлювати, трансформувати, вдосконалювати, враховуючи надбання і досвід інших систем.

Більш докладно зміст оціночно-корективного блоку моделі, а саме обґрунтування готовності до професійної мобільності як результату його формування, критерії та рівні готовності ми розглянемо у розділі 4.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ

3.1. Гуманітаризація професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі

На формування професійної мобільності майбутніх фахівців впливають процеси, які характеризують суспільний розвиток, суперечності які йому притаманні.

Так, з середини 60 років ХХ століття, вчені розвинутих країн дійшли висновку, що науково-технічний прогрес не здатний вирішити найбільш загальні проблеми розвитку суспільства та особистості, внаслідок чого між ними виникли значні суперечності. Аналізуючи наукові напрацювання А Кумкіна [492, с.70], ми виділили з них такі:

— між колосальним розвитком виробничих сил і відсутністю забезпечення мінімально необхідного рівня благополуччя сотень мільйонів людей;

— між глобальним характером екологічної кризи, яка створює реальну загрозу тотального руйнування середовища існування земель та безжалісністю по відношенню до рослинного і тваринного світу, яка перетворює людину в жорстоку бездуховну істоту;

— між реальним усвідомленням обмеженості і небезпеки розвитку людини за допомогою суто економічного зростання і збільшенням технічної могутності;

— між усвідомленням залежності майбутнього розвитку суспільства та рівнем культури і мудрості людини.

Об'єктивний характер означених суперечностей відображається й на професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної сфери, оскільки система освіти, як один із соціальних інститутів, віддзеркалює тенденції розвитку сучасного суспільстві, а його потреби зумовлені двома об'єктивно взаємопов'язаними у взаємодії з природою фундаментальними напрямками:

розвитком техніки (технічної культури, цивілізації) і духовної культури людства. Акцентуючи це, І. Гашенко [182] зазначає, що незважаючи на спільні висхідні позиції у взаємодії з природою і взаємозв'язки, аналіз історії людства на його різних етапах свідчить, що розвиток темпів технічної цивілізації і духовної культури людства не урівноважені між собою, або, часом, мають навіть протилежні вектори свого напрямку (В Вернадський, А. Ейнштейн, А. Сахаров, Г. Сковорода та ін.).

Внаслідок відсутності рівноваги між технічним і духовним розвитком, важливим чинником, що позначається на формуванні особистості майбутнього фахівця аграрної сфери, стає технократизація суспільного буття.

Досліджуючи визначену проблему, ми звернули увагу на те, що саме процес гуманітаризації розглядається вченими як засіб подолання негативних наслідків технократизму. Оскільки саме природничо наукові дисципліни переважають у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної сфери. Для цього ми скористалися роботами таких науковців як О. Баздирєва [53], П. Бачинський [60], С. Гончаренко [218], В. Гуляєва [247], О. Маслова [569], В. Ополев [661], Т. Радзіняк [751], І. Русинка [774].

Зазначимо, що про необхідність гуманітаризації суспільства й освітньої сфери заговорили в середині ХХ ст. після гуманістичного маніфесту Б. Рассела, О. Хакслі, Дж. Дьюї та ін., в якому вони застерігали від виключно раціоналістичного й технократичного погляду на світ, коли людська особистість може стати іграшкою в руках сліпих сил природи, яку сама й породжує. За сприятливих цьому соціальних умов, з'явився наслідок експансії природничо-наукової раціональності, до якого, з часом, додалася й технічна складова. Таким чином, виникає явище технократизму, як застосування певного способу мислення, яке сформувалося в сфері природничо-наукової та технічної діяльності для розв'язання проблем, що відносяться до інших галузей культури. Технократизм, являє собою певний стан суспільної практики, який характеризується тим, що домінуючою формоутворюючою основою виявляється природничо-наукова

раціональність. Ця ідеологія стала підґрунтям переконаності в можливості розв'язати будь-які проблеми. Цьому передував стрімкий розвиток природничих наук у XVII ст., їх лідерське положення закріплювалося філософськими учіннями: у XVII - XVIII ст. – механіцизмом, в XIX-XX ст. – позитивізмом. В якості лідерів науки в різні часи розглядалися – математика, фізика, кібернетика, біологія. За таких умов, стандарти природничо-наукового мислення мали сильний вплив на гуманітарне пізнання, яке практично нав'язувалося йому.

Ці обставини сприяли тому, що протягом останніх трьох століть суспільство сприймало лише ті педагогічні концепції, які виникали і розвивалися на ідеях ньютоніанства. Останні, з самого початку виникнення (XVIII ст.), перетворили викладання фізики в потужний інструмент формування технократичного світогляду. Згодом ньютоніанство охопило й хімію. Вчені намагалися за допомогою хімічних закономірностей, встановлених на неживих об'єктах, пояснювати хімічні процеси в живих організмах. Це знаходило своє відображення в навчальних програмах і підручниках з фізики і хімії. В біології XX ст., особливо з появою молекулярної біології, також переважав технократичний світогляд. Розвиток технічних можливостей одержання нових наукових результатів у другій половині XX ст. закріпив технократичну основу світогляду в біології.

Абсолютизація науково-технічного прогресу призвела сучасну цивілізацію до створення техносфери, яка вже зараз чітко окреслила межі своїх можливостей. Настав час, коли система освіти і соціальні інститути, що тісно взаємодіють з нею, мають почати формувати людей, які спираються на культуру. Це має бути культура нового типу, яка більше асоціюється з гармонією, космосом, природою, з ідеями естетичної та етичної єдності людства.

Ситуація, в якій сьогодні опинилася освіта, є, певною мірою, наслідком протистояння природничо-наукового та гуманітарного знання, започаткованого ще у XVIII ст. та відчутного ще й нині. Основою такого

культурного протистояння була віра в здатність науки дати остаточну відповідь на всі питання та розв'язати всі проблеми людства. В зв'язку з цим, гуманітарні науки залишалися лише суб'єктивним знанням, яке не здатне створити об'єктивної картини світу, а тому й не заслуговувало на таку увагу, яка приділялася циклу природничих наук.

Зауважимо, останнім часом, провідне місце в сфері культури належить наукам технічного спрямування, що зумовило бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, безумовного панування техніки і технологій, наслідком якої стало виникнення глобальної екологічної кризи, відчуження людини від природи. Пріоритет зайняла культура природничих наук з домінуванням наукового методу, універсалістська модель світу, переважання циклу природничо-наукових дисциплін, технократичний погляд на розв'язання проблем. Культура гуманітарна, що включає мистецтво, літературу, науки про суспільство і внутрішній світ людини, була відсунута на другий план. На сьогоднішній день стає очевидним необхідність об'єднання гармонійного співіснування і взаємодоповнення двох культур, що знаходять своє відображення в процесі гуманітаризації освіти, який розпочався.

Проблема, що виявляється в сучасності, полягає в тому, що традиційна, механістична, ньютонно-картезіанська парадигма науки, яка склалася останнім часом, ігнорує накопичені уявлення про унікальність, складність і неоднозначність людської натури. Вона створила вельми негативний образ людини, визначивши її як біологічну машину, що приводиться в дію інстинктивними імпульсами, образ, в якому немає дійсного визнання вищих цінностей людини, таких, як почуття любові, естетичні потреби чи почуття справедливості.

Цілком закономірно в цьому контексті звучить теза, що технократизація мислення у XXI ст. потребує для людини своєрідної «гуманітарної компенсації» через сталий розвиток гуманітарних підстав соціального життя.

Узагальнюючи розглянуте, можна констатувати, що технократизація становить загрозу як глобального рівня, що на сьогодні виявляється в наявності катастроф, які стосуються всього людства, так і особистісного, що руйнує духовний світ людини. У таких умовах сучасна людина позбавляється свободи вибору. Надзвичайної актуальності набуває слушне зауваження С. Гончаренка [218], що позбавлення особистості можливості вибору неминуче призводить до її інтелектуальної і моральної деградації. Саме з цього виходить гуманітаризація.

В контексті нашого дослідження, питання технократизації суспільного буття є важливим для визначення доцільності як самого процесу гуманітаризації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, так і можливості використання його потенціалу для формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Оскільки професійна підготовка сучасних спеціалістів аграрної сфери знаходиться під впливом тих негативних явищ, про які йшлося, а їх наслідками є формування однобічної картини світу, обмеженого сприйняття дійсності, значне звуження реальності фахівця, відбувається вплив на формування системи його цінностей, що виявляється в діяльності й поведінці та визначає спосіб життя.

Враховуючи безпосередній вплив на розвиток освіти тенденцій розвитку сучасного суспільства, закономірним є пошук шляхів подолання суперечностей, що виявляються в ньому, завдяки відповідній організації освітньої підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв, її орієнтації на особистість, де гуманітаризація навчального процесу представляє значний інтерес. Означене зумовлює нашу дослідницьку увагу по-перше, до проблеми гуманітаризації освіти в цілому, а по-друге – до гуманітаризації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери з метою формування професійної мобільності. Оскільки саме гуманітаризація, як зазначає С. Гончаренко [218], загострила розуміння старої істини: врешті-решт і економіка, і політика, і культура замикаються на людині. В перекладі на мову педагогічної практики, гуманітаризація означає посилення уваги до людини.

В цьому контексті сприймається й твердження Б. Вольфсона [168] щодо взаємозв'язку всього в цьому світі. А досить утилітарне завдання – забезпечити економічне зростання через підготовку кваліфікованих працівників має враховувати необхідність потреби не тільки у фахівцях, але й людях енергійних та ініціативних, здатних приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх здійснення, в людях, для яких суспільно-корисна праця є не тільки джерелом заробітку, але й формою творчої самореалізації. В зв'язку з цим, особливої актуальності набуває особистісна орієнтація освіти.

Переорієнтація освіти на особистість зумовлюється також і тенденцію переходу українського суспільства до етапу постіндустріального, інформаційного типу. Саме інформаційне суспільство, як об'єктивна тенденція розвитку суспільства, створює об'єктивну потребу в ній [980]. Концентрація освіти на особистості зумовлює акцент її розвитку на здатності до комунікації, до критичного мислення, до уміння пристосуватися до змін, до того, щоб бути прогресивною, творчою і такою, що володіє новими технологіями [92]. За таких умов особливої важливості набувають як знання професійного спрямування, так і гуманітарні, зокрема психолого-педагогічні. А важливим аспектом формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери стає гуманітаризація їхньої професійної підготовки. Оскільки, як бачимо, особистісна орієнтація освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, можлива завдяки її гуманітаризації, а вона, своєю чергою, зумовлюється як минулим розвитком суспільства, так і його перспективами.

Визначення необхідності гуманітаризації професійної підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв зумовлює нашу увагу до низки понять, які дозволяють усвідомити її.

Науковці, які розглядають понятійне поле гуманітаризації, зокрема А. Антип'єв [24], М. Добрускін [270], А. Кумкін [492], Ю. Сінько [813], О. Федоткіна [916] та ін., підкреслюють зв'язок процесів гуманізації і

гуманітаризації. Перш за все, у визначенні цих процесів акцентується спільне латинське коріння – *human* – людський, людяний, такий, що стосується людини або людського суспільства, але вони різні за значенням. В основі процесу гуманізації знаходиться ідея гуманізму, яка визначається як світогляд, що має в основі ставлення до людини як до найвищої цінності, суспільне визнання її гідності і свободи, всебічний розвиток і вияв здібностей. Гуманізм є явищем культури та історії, система поглядів, що історично склалися і змінюються. На сьогодні можна говорити про виокремлення філософських, соціологічних, гносеологічних, психологічних і педагогічних поглядів на процес гуманізації, що визначають мету і завдання вищих навчальних закладів у підготовці і вдосконаленні майбутнього спеціаліста як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин, як цілісної людини. При чому гуманізація освіти полягає не стільки в ствердженні людяності у відносинах, скільки в орієнтації на загальнолюдські цінності: совість, честь, порядність, почуття обов'язку, відповідальність, справедливість, співчуття, милосердя та ін. [24].

Нас також зацікавила сутність поняття «гуманітарність». Походження цього терміну пов'язують з латинським виразом *studia humanitatis* – гуманітарні студії, які виникли ще на початковому етапі епохи Відродження у XV ст., як комплекс спеціальних навчальних засобів, способів з метою всебічного і гармонійного розвитку людей. Гуманітарність характеризує, перш за все, стиль, цілі осмисленого життя та утворюючої діяльності людини, налаштування на саморозвиток творчих і соціальних людських якостей. Своєю чергою, поняття «гуманітарність» означає філософську доктрину цілеспрямованого впливу на людину, щоб розкрити і розвинути у неї фізичні і духовні якості. Вона вказує на унікальну здатність, можливість і націленість людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення [492, с.71].

Наступне поняття, що входить до кола розгляду проблеми гуманітаризації, – «гуманітарний». Узагальнюючи наукові напрацювання

таких вчених як А. Кумкін [492, с.71], О. Маслова [569], Ю. Сінько [813] зазначимо, що його розглядають у двох аспектах: у першому як таке, що відноситься до суспільства, в другому – до освіти. Відповідно, в межах першого, розглядається те, що стосується людського суспільства, людини, її культури. А стосовно освіти – він закріплений за комплексом наук, що мають своїм предметом ті чи інші прояви людської духовності, людського духу, суб'єктивність і унікальність людського життя, а саме філософію, етику, естетику, релігієзнавство, історію і т. ін.

В такому контексті осмислюється вченими гуманітаризація освіти, гуманітаризація навчального процесу.

Актуальність процесів гуманізації та гуманітаризації зумовила інтерес до них таких вчених як К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Г. Батишев, І. Бестужев-Лада, А. Бодальов, М. Каган, І. Кон, А. Маркова, О. Тіхоміров та ін.

Загально педагогічні проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти розробляли Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, Г. Балл, Є. Барбіна, П. Бачинський, М. Берулава, В. Бех, І. Бех, В. Бондар, О. Бондаревська, М. Боришевський, О. Бугайов, С. Волков, В. Воронцов, С. Вершловський, С. Гончаренко, М. Євтух, Г. Залеський, В. Кремінь, В. Кушнір, Ю. Мальований, І. Підласий, Г. Сухобська та ін.

Питання гуманітаризації професійної освіти досліджували А. Атсланов, Ю. Березін, М. Бомбінська, В. Зінченко, С. Капліна, Н. Крилов, Л. Ліberman, А. Нестеров, Т. Плаксина, Н. Суслов, Н. Ульченко, Л. Рощина, А. Толстих, С. Шевченко, С. Щелкунов та ін.

Дидактичним проблемам гуманітаризації вищої і після вузівської освіти присвячено роботи С. Бешенкова, І. Бобко, М. Бунієва, А. Іванова, В. Монахова, А. Уварова та ін.

Останніми роками виконано дисертаційні дослідження, в яких автори стали проблемою гуманітаризації в центр своїх наукових інтересів, зокрема: І. Артеменко, І. Гашенко, В. Данильчук, О. Доможакова, Г. Жданова,

Т. Іванова, А. Касаєва, А. Кочубей, І. Кузнєцова, О. Мокринська, Л. Москаленко, М. Надєєва, Г. Павлова, І. Посельонова, Т. Поясок, Л. Середа, С. Уляєв та ін.

Потужний потенціал наукових напрацювань з приводу гуманітаризації освіти, вищої зокрема, дозволив вченим С. Гончаренко [218], К. Калініченко, Н. Цимбалюк [949] виділити такі її етапи та охарактеризувати їх:

1. З середини 80-х років ХХ ст. до середини 90-х років, що ознаменувався прагненням до деідеологізації і деполітизацію навчального процесу без визначення певних засадничих принципів та відповідного наукового забезпечення.

Саме в ці роки гуманітаризація виступає важливим інструментом національного самовизначення школи, включення її до світової цивілізації. Було з'ясовано, що весь зміст гуманітарної освіти має бути пройнятим ідеями неоднозначності, альтернативності, плюралізму тощо.

2. Середина 90-х років – формування нової системи гуманітарної освіти, що складалася з семи навчальних дисциплін.

3. Кінець 90-х років ХХ ст. – початок нового тисячоліття – державні стандарти вищої освіти, в яких чітко визначений перелік дисциплін соціально-гуманітарного блоку та кількість годин на їх вивчення. Гуманітарна компонента посіла важливе місце у всіх ланках навчально-виховного процесу і складалася з одинадцяти дисциплін.

4. Нове покоління освітніх стандартів – 2005-2006 роки. За наказом Міністерства освіти та науки за №642, блок гуманітарних дисциплін було обмежено обов'язковими дисциплінами, решта переміщена до циклу «дисципліни за вибором» і фактично вилучено з навчальних планів багатьох, як підкреслюють автори, технічних, а ми додаємо – взагалі негуманітарних ВНЗ.

З метою визначення сутності процесів гуманітаризації освіти та навчальної підготовки, ми звернулися до напрацювань вчених, зокрема таких як А. Антип'єв [24], Ю. Ветров [153], В. Воронцова [171], М. Добрускін

[270], Б. Житар [303], О. Каверіна [376], А. Касьян [402], Т. Кухнікова [497], Н. Лосева [534], О. Маслова [569], О. Мацкайлова [572], О. Мокринская [595], М. Назарова [613], А. Нікітіна [623], Є. Подольська [717], О. Проказа [739], Т. Радзіняк [751], Ю. Сенько [792], О. Столяренко [859], С. Уляев [908], О. Федоткіна [916], Л. Шиян [985]. В узагальненому вигляді їхні міркування ми розмістили у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Сутність гуманітаризації освіти в цілому та гуманітаризації навчально-виховного процесу

А. Антипьев	Проникнення гуманітарної культури у зміст суспільних, технічних і природничих наук, у професійну діяльність всіх без виключення фахівців, у їх побут, повсякденне життя; Наповнення чи доповнення освітніх програм гуманітарним змістом, включення у навчальний процес циклу гуманітарних дисциплін
Ю. Ветров	Пов'язана з навчально-методичним змістом викладання у ВНЗ
В. Воронцова	Не зводиться до викладання циклу гуманітарних дисциплін, це процес, який охоплює всю науку і культуру, які транслюються через освіту, та виявляє одну з відкритих проблем розвитку освіти – інтелектуальне гуманітарне забезпечення освітніх систем, визначення сутності загально інтегруючого знання для всіх видів педагогічної практики
М. Добрускін	Втілення в життя принципів гуманізації, як навчально-практична діяльність у ВНЗ по створенню матеріально-речових, організаційно-економічних і духовно-психологічних умов для наукового і культурного розвитку студентів, збагачення його морально і світусприйняттєвого обличчя з наголосом на загальнолюдські цінності, вдосконалення творчої особистості майбутнього інженера, її самовираження і самореалізації
Б. Житар	Процес впровадження в щось, посилення в чомусь гуманітарних засад
О. Каверіна	Переорієнтація освіти з предметно-змістовного принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу – світу культури, людини, формування гуманітарного і системного мислення, набуття загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання і формування особистісної зрілості тих, хто навчається, розвиток їхніх творчих здібностей
А. Касьян	Включення до змісту освіти людського «виміру», особистісного начала, суб'єктивізація наукового знання; стосується питань організації навчального процесу – управління, навчання, виховання
Т. Кухнікова	Напрямок усього навчального процесу, всіх наук: гуманітарних, природничих, технічних, математичних – на формування особистості, яка володіє не тільки відмінними професійними знаннями, але й екологічно і валеологічно компетентною, психологічною стійкістю, такою, що володіє системою моральних цінностей
Н. Лосева, Д. Губар	Процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на «присвоєння» особистістю загально значущих цінностей кожної галузі знань

О. Маслова	Не зводиться тільки до завдання розширення інформаційного змісту гуманітарних дисциплін порівняно з професійним циклом; має направляти особистість на подолання одномірності, партикулярності, що задається професійною спеціалізацією.
О. Мацкайлова	Інтенсивний процес створення системи когнітивних утворень, пов'язаних з емоційно-вольовими компонентами, що приймаються студентами в якості власних внутрішніх орієнтирів, які спонукають і направляють його діяльність; включенням самого студента як рівноправно важливого суб'єкта в діалогічну взаємодію при визначенні цілей, відборі засобів, корекції і оцінці результатів навчально-професійної діяльності. Роль викладача у такій взаємодії полягає в забезпеченні усвідомлення студентом власних внутрішніх орієнтирів, що спонукають і направляють його навчально-професійну діяльність, співвіднесення їх з потребами суспільства
О. Мокринська	Є системою заходів направлених на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти і, таким чином, на формування особистісної зрілості тих, хто навчається
М. Назарова	І наслідок, і причина, чинник і завдання гуманізації життя суспільства, відповідь на запити техносфери
А. Нікітіна	Є однією із найважливіших тенденцій розвитку системи освіти. Відноситься, переважно, до змістовно-процесуальних аспектів освітнього процесу і направлена на поворот освіти до цілісної картини світу – світу культури, світу людини, на олюднення знання, на формування гуманітарного і системного мислення Формування у людини особливої форми відношення до самої себе, оточуючого світу і власної діяльності в ньому
Є. Подольська	Сприяє підвищенню у навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні. Один із найважливіших інструментів, механізм гуманізації
О. Проказа	«Олюднення» змісту навчального матеріалу, «олюднення» знань, відносин у процесі навчання з чіткою спрямованістю на виховання Людини в людині
Ю. Сенько	Наслідок розуміння того капітального факту, що ядром особистості є її гуманітарна складова, а педагогічне явище – гуманітарний феномен
О. Столяренко	Переорієнтацію на людину, подолання технократизму, бездуховності й формалізму
С. Уляєв	Виступає в якості методологічного базису і необхідною передумовою формування професійної культури майбутнього спеціаліста, його готовності до здійснення гуманістично орієнтованої професійної діяльності; є особливою технологією, особливим психолого-педагогічним механізмом втілення гуманістичних ідей в педагогічну практику вищої школи
О. Федоткіна	Ствердження, вкорінення, інституалізація системи гуманістичних поглядів за допомогою гуманітарних наук, мистецтв та інших доступних засобів
Л. Шиян	процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарних знань, гуманітарного потенціалу кожної галузі науки, що вивчається, придбання загальнозначущих людських якостей

Здійснений аналіз наукового доробку вчених дозволяє зробити висновок, що процес гуманітаризації освіти перш за все стосується змісту освітньої підготовки, полягає в гуманітарному забезпеченні освітніх систем, суб'єктивізації наукового знання, що виступає передумовою гуманістично орієнтованої професійної діяльності, особистісної зрілості, формування цілісної картини світу – світу культури, світу людини, на олюднення знання, на формування гуманітарного і системного мислення, проникнення гуманітарної культури у зміст всієї професійної підготовки, завдяки психолого-педагогічному механізму втілення гуманістичних ідей у педагогічну практику. Цей процес повинен направляти особистість на подолання одномірності, партикулярності, що задається професійною спеціалізацією, сприяти формуванню у людини особливої форми відношення до самої себе, навколишнього світу і власної діяльності в ньому, формування Людини в людині, ствердження, інституалізацію гуманістичних поглядів за допомогою гуманітарних наук, мистецтв та інших доступних заходів. Процес гуманітаризації є найважливішим механізмом гуманізації життя суспільства, переорієнтацією на людину, подолання бездуховності й формалізму.

Важливим аспектом гуманітаризації освіти є також і відповідна організація навчально-виховного процесу, що ґрунтується на втіленні в життя принципів гуманізації, створення відповідних умов для всебічного розвитку студентів, формуванні моральності і духовності, підвищенні статусу гуманітарних дисциплін при їх оновленні, заради творчої самореалізації та самовираження майбутніх фахівців.

Гуманітаризація процесу професійної підготовки передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини його учасників та скеровує навчальний процес на формування особистості, яка має не тільки глибокі професійні знання, але й володіє системою моральних цінностей.

Підкреслимо, що єдиного, загальноприйнятого визначення процесу гуманітаризації освіти, процесу професійної підготовки в науковій літературі немає. Позиції, які займають науковці не є суперечливими, вони скоріше

доповнюють одна одну, оскільки вченими виділяються і досліджуються різні аспекти цього складного соціально-педагогічного явища.

Погоджуємося з виділеними дослідниками гуманітаризації освіти [949] її функціями, а саме інформатизації, інтеграції, фундаменталізації, адаптації, сутність яких полягає в тому, що:

1. Функція інформатизації стає проявом нової якості освіти, свідченням системного зв'язку освіти та науки.

2. Функція інтеграції спрямована на подолання відчуження гуманітарних, природничих та точних наук, реалізацію прагнення до запровадження міждисциплінарних підходів в освіті.

3. Функція фундаменталізації сприяє збагаченню вищої освіти раціональним синтезом всіх відомих методів та форм пізнавальної діяльності, здобуванню фундаментальних міждисциплінарних знань та вмінь, призводить до розуміння та прогнозування суспільних процесів.

4. Функція адаптації дозволяє адаптувати зміст вищої освіти, оперативно вводити до нього нові наукові знання, сприяти збагаченню гуманітарного та природничого компонентів на рівні культурних практик, долучатися до формування нової культури сучасної цивілізації.

Не суперечать нашій ідеї щодо доцільності гуманітаризації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери з метою формування професійної мобільності, виділені вченими [572] найважливіші характеристики гуманітаризації навчального процесу, якими є збудження пізнавальної активності і включення до змісту навчання суб'єктного досвіду студента, повномасштабне використання його власної навчально-виробничої діяльності.

Погоджуючись, підкреслимо і виділені вченими Г. Тарасенко, Б. Нестерович [876] ознаки (прояви) гуманітаризації – 1) інтегративність як формування цілісного (холічного) уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому; 2) екзистенційність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження

особистості на базі загальнолюдських цінностей. Необхідність переорієнтації з предметно-змістовного принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу з опорою на базові цінності людства, обумовлює пріоритет розвитку загальнокультурного компоненту в змісті, формах і методах вузівського навчання, що допомагає долати утилітарно-прагматичний, технократичний підхід до фахової освіти.

Акцентуємо виділені два види гуманітаризації: внутрішню і зовнішню. Зовнішня полягає в одночасному вивченні предметів професійного і гуманітарного циклів, а внутрішня – у виявленні гуманітарного компоненту професійного знання. Основною метою гуманітаризації змісту технічного знання є досягнення такого стану, коли майбутній інженер через внутрішній світ пізнає предмети [376].

Гуманітаризація професійної підготовки фахівців аграрної сфери з метою формування професійної мобільності, є свідченням необхідності забезпечення в підготовці професійної і соціально-психологічної єдності. За такої умови, вважає М. Добрускін [270], стає можливим формування всебічно розвиненої особистості майбутнього спеціаліста, його професіоналізму як синтез знань, переконань і дій, ціннісних орієнтацій, практичного досвіду.

Цілком природно, що завдяки гуманітаризації навчально-виховного процесу вирішується завдання розвитку у студентів певних компонентів професійної культури, що включає гуманне ставлення до навколишнього світу, почуття патріотизму, світосприйняттєву активність, громадянську активність, працелюбство [727].

Здійснивши розгляд сутності процесу гуманітаризації освіти, процесу професійної підготовки, що здійснюється у навчальному процесі, маємо перейти до розгляду специфіки дисциплін гуманітарного циклу.

Значна частина гуманітарних дисциплін, зокрема психолого-педагогічних, належить до тих, які віднесено до «дисциплін за вибором». Тому включення їх у навчальні плани підготовки студентів залежить від поглядів на їхню доцільність керівників відповідних інститутів, факультетів,

випускаючих кафедр, які самі, переважно, є носіями, так званої, технократичної ідеології. Підкреслюючи це О. Проказа [739], зазначає, що в сучасній школі (у вищій в тому числі) в процесі вивчення природничих наук, як правило, переважає «оголений» раціоналізм картезіанського типу, породжений і підсилений заклик Б. Спінози про необхідність холоднокровного, «без сміху і сліз» вивчення реальності. Такий раціоналізм, доповнений техніцизмом, став провідним принципом в європейській культурі і продовжує утримуватися при вивченні природничих наук в сучасній системі освіти. До того ж, вузькопрофільні інтереси, досить часто, зумовлюють поширення саме фахової підготовки і виключення, на їхню думку, так званого «зайвого» навантаження на студентів.

У зв'язку з цим, спостерігається досить специфічне ставлення до гуманітарної підготовки як самих студентів, так і деяких викладачів негуманітарного профілю. Саме це наголошує Т. Кухнікова [497, с.4] стосовно технічних ВНЗ, а ми додаємо, що й аграрних у тому числі. Повною мірою розподіляючи думку стосовно скорочення годин на вивчення цих дисциплін, як таку, що суперечить вимогам часу.

До числа чинників, що визначають статус гуманітарного знання в сучасній професійній підготовці спеціалістів з вищою освітою є те, що взаємовідносини між гуманітарними та технічними знаннями завжди були досить складними, а епоха промислової та науково-технічної революції поставила проблему технократизму як один з пріоритетних аспектів розвитку науки. Зазначаючи це, В. Шилова [980] підкреслює, що в цілому, вітчизняна система освіти до цього часу продовжує орієнтуватися на випуск хороших спеціалістів певного профілю, а не на підготовку добре розвинених, які здатні самостійно набувати нові спеціальності в межах досить широкого кола професій. В такий спосіб авторка опосередковано вказує на проблеми професійної підготовки спеціалістів, зокрема і формування професійної мобільності, які відбиваються і на майбутніх фахівцях аграрної сфери.

Важливість використання в навчальному процесі ВНЗ гуманістичного потенціалу гуманітарних дисциплін, зумовлює необхідність розгляду специфіки гуманітарних наук, гуманітарного знання, і відповідно, гуманітарних дисциплін у формуванні сучасного спеціаліста-аграрія, що відбувається в системі освіти.

Перш за все підкреслимо існування невизначеності в самому розумінні гуманітарної науки. Враховуючи роздуми таких вчених як А. Касьян [402], А. Кумкін [492, с.72], зазначимо, що специфіка гуманітарного знання полягає в знанні про людину, що долає одностороннє вивчення індивіда тільки як природної, біологічної істоти, чи як носія певної соціальної функції, чи тільки як хранителя культурної інформації. Гуманітарні знання не тільки доповнюють природничі знання про людину та її буття, але, націлюючи на самостійний пошук шляхів самовдосконалення, укріплюють фізичну і духовну рівновагу, пробуджуючи творчість і моральність. Гуманітарне знання покликане «схоплювати» людину в цілісності. Виявлення гуманітарного начала, є імпліцитно у кожній науці, а гуманітаризація знання – це, перш за все, новий тип рефлексії науки

Нас зацікавила така логіка міркувань з приводу специфіки гуманітарного знання, оскільки, якщо прийняти твердження, що в гуманітарному знанні людина осягається як така форма буття, яка доводить одиничне існування до рівня унікального, то, у відповідності до такого підходу, до гуманітарних наук необхідно віднести психологію, педагогіку й етику. Крім цього, науки «подвійного підпорядкування», що відносяться до сфери природничо-наукових (суспільствознавство, галузі наук про культуру), але, що мають характер гуманітарності. Це науки на стику гуманітарного знання і знань про природу, суспільство, культуру. До них відносяться психофізіологія, соціальна психологія, мистецтвознавство з його біографічним методом (по відношенню до особистості митця, художника) і орієнтацією на осягнення неповторності духовного світу особистості (через

твори мистецтва) історична антропологія, філософська антропологія, естетика математики і т. ін. [402].

Ми стикнулися з аспектом проблеми, який, на нашу думку, не можна ігнорувати, розглядаючи особливості гуманітаризації через специфіку гуманітарних наук. Так, об'єктом дослідження гуманітарних наук, зазвичай, називається соціокультурна реальність як все те, що створене людиною, разом з тим, що знаходиться у її внутрішньому світі. Виключається звідси техніка, як предмет технічних наук, а іноді – соціальна реальність, якщо соціальні науки: соціологічні, політологічні, економічні і т. ін., – проголошуються самостійними і не включаються до гуманітарних. Проте відрізнити гуманітарні й негуманітарні науки шляхом перерахування об'єктів чи фрагментів реальності доволі важко. Людина, як частина реальності, є предметом вивчення і гуманітарних, і природничо-наукових дисциплін. Специфіка гуманітарної картини світу полягає в тому, що вона має, по-перше, інакше співвідноситися з реальністю порівняно з природничо-науковою, по-друге, враховувати текстуальність і діалогічність свого об'єкта - суб'єкта. Таким чином обґрунтовується необхідність взаємо доповнювального підходу, що включає діалогічність, і монологічність у дослідженні гуманітарної реальності і побудові картини світу [43].

Як бачимо, саме поєднання природничо-наукового та гуманітарного опанування дійсності забезпечує особистості цілісну картину світу. Саме це наголошують А. Етуєв [1003], Добрускін [270], підкреслюючи необхідність поєднання двох культур, а саме природничо-наукової і гуманітарної, яке створює цілісний її образ. До того ж, це можливо завдяки взаємо доповнювальному поєднанню гуманізації природничо-технічного знання і фундаменталізації та професіоналізації гуманітарного.

Ми не маємо наміру вступати у наукову дискусію з приводу визначення специфічних особливостей гуманітарних наук. Для нас важливим є їхній внесок у формування цілісної картини світу, яка є важливим чинником формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної

сфери. Тому переходимо до виявлення потенціалу гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів, як для розвитку суспільства в цілому, так і розвитку особистості зокрема.

Можна погодитись із тим, що гуманітарна наука повинна на сьогодні вирішувати два головних завдання:

- 1) виживання людства в цілому;
- 2) якомога повне задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети.

Для вирішення першого завдання необхідно формування принципово нового світогляду, який повинен включати усвідомлення єдності людства і природи, вимагає поглибленого діалогу культур і екологічного виховання. Друге завдання має бути підпорядковане першому, а тому вимагає, певною мірою, використання соціальної інженерії, тобто обережного формування мотиваційної сфери та ціннісної орієнтації людини у світі [980].

Ми проаналізували та систематизували точки зору таких вчених як М. Бахтін [59], Г. Гачев [181], С. Гончаренко [218], Е. Городецька [223], А. Градовський [231], С. Дєвятова, В. Купцов [263], М. Добрускін [269], А. Етуєв [1003], О. Маслова [569], Ю. Сенько [792], О. Фєдоткіна [916], Г. Фрейман [926], Е. Юдін [1005], щодо можливостей, потенціалу гуманітарного знання (Див. табл. 3.6.)

Таблиця 3.6.

Потенціал гуманітарного знання

М. Бахтін	Звернення гуманітарного знання всередину особистості, до найбільш гострих її проблем. Тлумачення і розуміння як метод їх пізнання, що приймає форму діалогу особистостей. Діалогізм виступає і як метод, і як концепція світу, і як художній стиль.
С. Гончаренко	Сприяння вільного вибору фахівця
Е. Городецька	Мають зв'язок із морально-етичною проблематикою, мають вплив на формування гармонійно розвиненої особистості, сприяють опануванню людиною дійсності в ціннісно-смісловому плані.
А. Градовський	Сприяють підвищенню освіченості, здатності до абстрагування, переходу від загального до часткового, що знаходиться в основі духовності людини.
Г. Грачев	У зв'язку з тим, що гуманітарне знання створюється самою людиною, воно є інтровертованим

С. Девятова, В. Купцов	Здійснюють зв'язок між людьми, тому необхідні для кожного громадянина у професійній діяльності.
М. Добрускін	Вплив на ціннісну сферу особистості. Виховна роль гуманітарного знання, формування наукового світогляду і життєвих орієнтирів. Вплив на соціоекономічну поведінку людей, стан міжетнічних, соціально-класових і міждержавних відносин, гуманізацію суспільного буття.
А. Етуєв	Надають багату галерею прецедентів поведінки, життєвих ситуацій, які допомагають виробити систему знань і ціннісних установок, крізь які людина сприймає соціальну дійсність. Ці знання є основою духовного світу особистості.
О. Маслова	Сприяння самовиразу особистості як у світі професії, так і в світі культури, їх вільному самовиявленню. Вільне самовизначення передбачає свідомий вибір особистості між добром і злом, суспільним благом і егоїстичними прагненнями, створенням і руйнуванням. Допомагає здійснити вільний вибір.
Ю. Сенько	Мають загальнокультурний характер, що відповідає ознакам універсальності і фундаментальності
О. Федоткіна	Аксіологічна орієнтація гуманітарних знань.
Г. Фрейман	Підготовка особистості до життя у світі, який постійно змінюється, навчає сучасних форм спілкування, розвиток здатності засвоювати інформацію, приймати ефективні рішення
Е. Юдін	Технологічна роль гуманітарного знання – вироблення текстів, що орієнтовані на читача, в яких явища і процеси вивчаються представлені як такі, що відбуваються «самі по собі», безвідносно до чийось задумів, оцінок. У цьому виявляється перетворююча функція гуманітарного знання.

Спираючись на праці названих учених можна стверджувати, що гуманітарне знання:

- має потужний аксіологічний потенціал, сприяє формуванню морально-етичних ціннісних установок, наукового світогляду, життєвих орієнтирів крізь які людина сприймає соціальну дійсність;

- впливає на гармонійний розвиток особистості;

- сприяє підвищенню освіченості;

- має перетворюючу функцію;

- має інтровертований характер, звертається до найбільш гострих проблем людини;

- сприяє самовиразу, самовиявленню, самовизначенню особистості, допомагає здійснити вільний вибір;

- готує особистість до життя в світі, який постійно змінюється;

- навчає сучасних форм спілкування, здійснює зв'язок між людьми;

- розвиває здатність засвоювати інформацію;
- розвиває здатність приймати рішення;

Попри важливість впливу гуманітарних наук на особистість, формування гуманітарної картини світу, ми розподіляємо позицію А. Афанасьєва [43], який вказує на критику непорушності загальної картини світу, що була здійснена наприкінці ХХ ст. Методологи прийшли до усвідомлення вразливості позиції суб'єкта як незацікавленого спостерігача, обмеженості універсалітсько-раціоналістичних наукових уявлень, що знаходяться в основі загальної картини світу. Бурхливий розвиток гуманітарних наук, проникнення їх понять і методів в соціальні і природничі науки, примусили методологію науки все частіше звертатися до категоріального базису і методам гуманітарних наук. Проте навряд чи правомірно говорити про витіснення природничо-наукової картини світу гуманітарною, чи виникнення гуманітарної картини світу в тому самому смислі, який вкладається у поняття загальнонаукової чи природничо-наукової картини світу, хоча б через те, що предмет гуманітарних наук не охоплює усього світу. Симетрія природничо-наукового і гуманітарно-наукового є відсутньою. Гуманітарна картина світу, поступаючись природничо-науковій картині у широті охоплення, навряд чи поступається їй у важливості.

Тобто мова заходить не стільки про переваги гуманітарного знання, над природничо-науковими, скільки про гармонізацію професійної підготовки, прийняття її симетричної важливості для становлення особистості майбутнього фахівця аграрної сфери.

Тому цілком зрозумілим стає твердження щодо доцільності фундаментальної підготовки з гуманітарних предметів, яка сприяє формуванню соціальної відповідальності, уміння давати оцінку загальнолюдських проблем і цінностей, значно розширює можливості випускника і майбутнього спеціаліста [723].

Науковці А. Ашмарін [46], В. Гуляєва [247], А. Етуєв [1003], А. Касьян [402], Н. Лосєва [534], О. Маслова [569], О. Мацкайлова [572], І. Посельонова [727], Т. Радзіняк [751], О. Столяренко [859], О. Фєдоткіна [916], Н. Цимбалюк [949] висловлюються з приводу завдань гуманітаризації як освіти загалом, так і з приводу гуманітарної підготовки.

Аналіз та узагальнення їхніх наукових праць дозволяє стверджувати, що попри всі соціально-економічні негаразди, неможна ігнорувати необхідність формування духовного потенціалу особистості, що має в основі як систему знань, так і ціннісних установок, крізь призму яких людина сприймає дійсність. Саме вони стають життєвими орієнтирами особистості, зумовлюють її моральний вибір, і цим сприяють вільному вибору фахівця. Гуманітарна підготовки вирішує завдання формування певних компонентів професійної культури фахівця, що включають гуманістичну його спрямованість, почуття патріотизму, світосприйняттєву активність, громадську відповідальність, працелюбство, орієнтацію на патріотичні цінності, духовне багатство, розвиток вольових якостей, загальнокультурну компетентність. Саме в межах гуманітарної підготовки забезпечується готовність особистості до життя у світі, який стрімко змінюється, що неможливо без опанування нових форм спілкування, здатності засвоювати великі потоки інформації, вміння приймати рішення, на основі синтетичних здібностей з урахуванням конкретного соціального контексту. Завдяки цьому, гуманітарна підготовка набуває характеру універсальності і фундаментальності.

В цьому контексті, доречним буде навести думку Є. Чернишової [1024, с.4]: «Університетські професори навчають своїх студентів сучасним концепціям маркетингу і менеджменту, але ... часто-густо самі університети не сприймають ці концепції в своїй адміністративній діяльності». Що актуалізує необхідність відповідної підготовки педагогічного колективу навчального закладу до забезпечення гуманітаризації навчально-виховного процесу в межах якого здійснюватиметься і психолого-педагогічна

підготовка майбутніх фахівців аграрної сфери з метою формування їхньої професійної мобільності.

Широкий спектр можливостей, які відкриває гуманітарна підготовка у професійній підготовці фахівців, сприяє активному її використанню з метою формування професійно-важливих якостей, компетентностей спеціалістів, тому дослідники досить часто використовують її для вирішення своїх наукових цілей. Це зумовлює доцільність огляду накопиченого досвіду вчених, які використовували гуманітарний потенціалі психолого-педагогічної підготовки з метою професійної підготовки фахівців.

Враховуючи значну кількість наукових праць з цієї проблеми (З. Александрова [15], І. Артеменко [31], І. Бавшин [51], Г. Басенко [56], С. Бухальська [118], В. Врачинський [172], О. Гура [249], Н. Денисова [267], Н. Залкіна [317], О. Капітанець [389], Н. Кожем'яко [431], Л. Красинська [475], І. Михайлюк [590], І. Міщенко [592], Н. Молодиченко [596], Л. Олійник [657], Л. Полякова [721], Т. Поясок [731], О. Ранцевич [754], О. Сімен-Сиверська [805], Л. Тархан [877], В. Федорчук [914], М. Фоміна [925], Л. Хомич [940], І. Чистовська [961]), ми проаналізували досвід використання психолого-педагогічних дисциплін з метою професійної підготовки фахівців в наукових статтях, дисертаційних дослідженнях та монографіях та представили у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Досвід використання психолого-педагогічних дисциплін з метою професійної підготовки фахівців в наукових статтях, дисертаційних дослідженнях, монографіях

З. Александрова	Розвиток соціально-професійної мобільності студентів коледжу завдяки психолого-педагогічній підготовці
І. Артеменко	Психолого-педагогічна підготовка майбутніх податкових інспекторів засобами інформаційно-комунікативних технологій
І. Бавшин	Психолого-педагогічна компетентність керівника та її вплив на матеріальні умови діяльності персоналу в організації
Г. Басенко	Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови
С. Бухальська	Розвиток педагогічної компетентності викладачів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації в інформаційному

	просторі неперервної професійної освіти
В. Врачинський	Педагогічні умови вдосконалення психолого-педагогічної підготовки починаючих викладачів військового ВНЗ
О. Гура	Формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури
Н. Денисова	Психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж – університет».
Н. Залкіна	Формування педагогічної компетентності викладачів і майстрів професійної освіти
О. Капітанець	Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах
Н. Кожем'яко	Психологічна компетентність майбутнього юриста як педагогічна проблема
Л. Красинська	Формування психолого-педагогічної компетентності викладача технічного ВНЗ в системі додаткової професійної освіти
І. Михайлюк	Педагогічні умови формування готовності до діяльності магістрів технічного спрямування
І. Міщенко	Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки.
Н. Молодиченко	Психолого-педагогічна підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків у позакласній роботі.
Л. Олійник	Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-зв'язківців
Л. Полякова	Психолого-педагогічна підготовка фахівця із вищою технічною освітою
Т. Поясок	Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах
О. Ранцевич	Професійно-педагогічна компетентність морських офіцерів
О. Сімен-Сиверська	Формування педагогічної компетентності фахівця з соціальної роботи у процесі професійної підготовки
Л. Тархан	Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монографія
В. Федорчук	Психолого-педагогічна підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.
М. Фоміна	Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю
Л. Хомич	Система психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів до творчого розв'язання навчально-виховних завдань
І. Чистовська	Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління

Привертає увагу, що 60% авторів використовують психолого-педагогічну підготовку в якості засобу вирішення поставлених наукових завдань з метою професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників. Така ситуація є цілком природною, враховуючи, що саме ця підготовка є для

них профілюючою. Дещо інший аспект проблеми представляють роботи, в яких розглядається вирішення завдання професійної підготовки магістрантів, проте вони також представляють собою потенціал викладачів для ВНЗ різного спрямування.

Необхідно зазначити, що і в професійній підготовці в непедагогічних ВНЗ досить широко використовуються психолого-педагогічної дисципліни (40%), причому третина з них у навчальних закладах військового спрямування.

Здійснений нами аналіз дає підстави для висновку про те, що психолого-педагогічна підготовка, акумулюючи можливості усіх гуманітарних дисциплін, відіграє важливу роль у професійній підготовці фахівців різних напрямів діяльності, а її використання, з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, є доцільним кроком у досягненні поставленої мети.

Наступним етапом нашого дослідження є розробка методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та алгоритм її реалізації

3.2. Методична система формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та алгоритм її реалізації

Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних дисциплін може бути ефективним за умови використання системного підходу, розв'язуючи завдання у їх єдності та взаємозв'язку.

Це зумовлює необхідність розробки методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі її опанування, що передбачає всебічне обґрунтування.

Передусім, проаналізуємо бачення науковців щодо методичної системи. Предметом нашого аналізу були наукові праці Л. Занкова [318], Г. Лобанової

[526], Г. Саранцева [782, с. 10], С. Терещук [883], Г. Хамова [932]. Нами встановлено, що зазвичай методичну систему розглядають як:

- складне динамічне утворення (Г. Хамов);
- систему навчання певного предмета (Г. Лобанова);
- сукупність основних компонентів навчального процесу, що визначає відбір матеріалу для занять, форм його подання, методи і засоби навчання, а також способи його організації (Л. Занков);
- єдиний цілісний комплекс, який дозволяє моделювати процес навчання і виховання (Л. Занков);
- сукупність методик, об'єднаних спільною метою (С. Терещук).

Окрім того, до елементів функціональної методичної системи додаються результати навчання й індивідуальні особливості того, хто навчається, що зумовлюється визначенням його саморозвитку, центральним положенням методичної системи і передбачає її специфіку, яка полягає у необхідності врахування структури особистості, закономірностей її розвитку (Г. Саранцев);

Зроблено акцент, щодо ролі методичної системи у процесі навчання, зокрема набуття характерних рис, які зумовлюють вимоги:

- подання в єдності як змістових, так і діяльнісних характеристик навчання;
- відображення одночасно діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається в їхній динамічній взаємодії;
- подання основної функціональної взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, як управління з боку того, хто навчає, чи опосередкованого діяльністю того, хто навчається [634].

Зазначається, що процес проектування методичних систем, значною мірою, пов'язаний з дослідженнями статички і динаміки діяльності та взаємодії їх суттєвих складових [79], а також, що розробка будь-якої системи навчання орієнтована на те, щоб вона, як дидактичний засіб, органічно увійшла в процес навчання. Це вимагає дотримання вимог, які враховують

специфіку її призначення й одночасно загальні цілі навчально-виховної діяльності: освітні, розвиваючі, виховні [848].

При розробці методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних дисциплін беремо до уваги і те, що функціонування самої системи підпорядковується закономірностям, які пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміни одного чи декількох компонентів призводять до зміни всієї системи, і закономірностям, пов'язаним із зовнішніми зв'язками системи, які визначаються тим, що методична система функціонує на певному соціальному і культурному фоні [749]. У цьому полягає «правило рівноваги відповідності» у тлумаченні С. Архангельського [34].

Методична система може бути представлена у вигляді інформаційної моделі в якій описані всі взаємопов'язані елементи і сформульовані вимоги до організації процесу навчання [307].

Підкреслимо також і необхідність врахування соціального контексту розвитку освіти, що зумовлює відповідну корекцію і переосмислення цілей, змісту, форм і методів навчання на сучасному рівні [228].

Слід наголосити, що нині немає єдиної думки науковців щодо структурних компонентів методичної системи. Зокрема, Ю. Брановський [104], А. Ванорін [121], Н. Кузьміна [485; 486], О. Піхтар [708], С. Попов [725], А. Пишкало [749], Т. Степанова [853], С. Терещук [883] включають до них цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання. Іншою є точка зору Т. Бороненка [99], який пропонує винести мету за межі методичної системи, одночасно додаючи до неї очікувані результати навчання. Ми не заперечуємо такий підхід, проте, загалом, нам більш близькою є попередня позиція. У цьому контексті ми дотримуємося думки, що мета є системоформуючим фактором методичної системи.

Необхідно зазначити, що деякі науковці, а саме І. Горячок [227], Ю. Рибінська [758], вводять до структури методичної системи провідну ідею.

Такому підходу не суперечить позиція В. Жучкова [308], за якою проект методичної системи, що розглядається як інформаційна модель, передбачає опис представлених в документальній формі всіх взаємопов'язаних елементів, а саме зміст, форми, методи, засоби навчальної діяльності, відбір яких обумовлений причинним системоутворюючим фактором (потреби); сформульовані вимоги до організації навчального процесу.

До основних етапів проектування методичної системи слід віднести:

1. Аналіз структури і змісту навчальних планів.
2. Проектування змісту.
3. Проектування форм навчання.
4. Проектування методів навчання.
5. Проектування засобів навчання.
6. Формування вимог до організації навчального процесу.

Підкреслимо зовнішню зумовленість розвитку сучасної освіти, існування соціального замовлення щодо формування професійної мобільності у процесі професійної підготовки сучасного фахівця, які були проаналізовані раніше. Разом із тим пам'ятаємо, що одним з факторів, що забезпечує ефективність розробки методичної системи та її реалізації є організація на основі сучасних концепцій та психолого-педагогічних підходів, що притаманні розвитку сучасної вищої школи. Саме вони, значною мірою, визначають відносини між безпосередніми учасниками навчально-виховного процесу, між студентами і викладачами, а також студентами та студентами.

Теоретична основа методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних, зокрема, психолого-педагогічних дисциплін ґрунтується на положеннях:

— цілісності, тобто залежності кожного з елементів від його місця і функцій в системі, що у конкретному випадку виявляється в такій організації навчально-виховного процесу, що передбачає об'єднання діяльності всіх

структур і підрозділів навчального закладу з єдиною метою – надання освітнього забезпечення та формування особистісних якостей, установок студентів на виявлення професійної мобільності, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці;

— взаємозалежності системи і середовища, що виявляється у тому, що методична система формується і проявляє свої властивості в процесі взаємовпливів із середовищем, тобто залежно від сучасної соціально-економічної ситуації на ринку праці, з гнучким реагування на його трансформації;

— ієрархічності, коли кожний елемент системи може розглядатися як система, відповідно система, що досліджується, може виступати в якості елемента більш широкої системи;

— активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що об'єднує всі види аудиторних та поза аудиторних занять, самостійну роботу, роботу з самовдосконалення;

— гнучке використання традиційних та інноваційних методів навчання з широким використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Описуючи головну ідею методичної системи з формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, представимо такі її компоненти:

1. Методологічно-теоретичні, що складають такі підходи до навчання, як особистісно-орієнтований, діяльнісний (дозволяє спроектувати всі складові методичної системи навчання – мету, зміст, методи, форми, засоби, контроль результатів), системний, диференційований, комплексний, суб'єкт-суб'єктний, індивідуальний, творчий.

2. Обґрунтування необхідності розробки провідної ідеї методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (полягає в необхідності такого забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, що має сприяти формуванню установки на виявлення професійної мобільності,

відповідної системи цінностей, саморозвитку особистісних якостей, які зумовлюють її виявлення у професійній діяльності, спонукані до активного використання сучасних інформаційних ресурсів з метою пошуку нових напрямів підвищення ефективності не тільки навчальної підготовки з гуманітарних дисциплін, а й, першою чергою, шляхів власного самовдосконалення, формування цілісної картини світу і здатності до її аналізу).

3. Інноваційну авторську ідею, що передбачає підвищення ефективності гуманітарної підготовки майбутніх фахівців як за рахунок внесення змін до її змісту, так і організацію навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб тих, хто навчається. У процесі вивчення гуманітарних дисциплін виділяється два рівні підготовки, де перший рівень – базова підготовка, що ґрунтується на засвоєнні основних понять, формування відповідної компетенції і другий, професійно-орієнтований рівень – постановка і реалізація завдань як у контексті майбутньої професійної діяльності, так і соціальному контексті, що забезпечують виявлення професійної мобільності при відповідній установці на неї.

4. Систему принципів навчання. Ми виходили з того, що формування професійної мобільності, завдяки гуманітарній підготовці, має ґрунтуватися на загально дидактичних принципах навчання у вищій школі. З метою класифікації принципів навчання ми скористалися підходом, який запропонований В. Бондар [95, с.145], екстраполюючи його на дидактичні принципи, якими маємо керуватися, під час формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Зазначимо, що формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери відбуватиметься у процесі вивчення таких дисциплін як: «Психологія», «Психологія і педагогіка», «Психологія управління», «Інженерна психологія» (підготовка бакалаврів та спеціалістів), «Психологія

і педагогіка вищої школи», «Психологія та педагогіка», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України та Болонський процес» (підготовка магістрантів).

Структура і зміст цих дисциплін відображають інтеграцію гуманітарних знань, а наскрізною ідеєю виступає формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Сформулюємо основні положення методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки:

1) Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, відповідно до розробленої моделі формування, відбувається у три етапи. Перший етап (1-2 рік навчання) – мотиваційно-адаптивний; 2 етап (3-4 рік навчання) – розвивальний; 3 етап (5-6 рік навчання (спеціалітет, магістратура) – прагматично-прогностичний.

2) Завдяки методичній системі створюються передумови усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності саморозвитку особистісних якостей, властивостей, які забезпечують виявлення професійної мобільності.

3) Методична система розробляється відповідно до сучасних завдань вищої школи, що забезпечує підготовку майбутніх фахівців, які є адаптованими як до умов навчання у ВНЗ, так і для майбутньої професійної діяльності, напрям якої може змінюватися залежно від ситуації на ринку праці.

4) Успішність реалізації методичної системи забезпечується комплексом організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і дидактичних умов.

Мета розробки методичної системи полягає в обґрунтуванні підходів до навчання, принципів, положень; опанування студентами психолого-педагогічних дисциплін, у процесі якого має відбуватися формування їхньої професійної мобільності; розробці цілісної системи формування професійної

мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що охоплює гуманітарні дисципліни та забезпечує задоволення як поточних, так і перспективних потреб особистісної та її професійної самореалізації; всебічного розвитку; успішної адаптації до нестабільної ситуації на ринку праці. Орієнтація цілей навчання на конкретні очікувані результати, які визначаються особистісними запитами тих, хто навчається, та його багаторівневості, вимагає вирішення проблеми змісту гуманітарної підготовки. Метою запропонованої методики є всебічний розвиток особистості майбутніх фахівців аграрної сфери з урахуванням як індивідуальних особливостей, так і соціальних потреб суспільства; виявлення та підтримка розвитку особистісних здібностей, інтересів, завдяки оптимальній реалізації цілісного розвивального впливу навчально-виховного процесу на особистість майбутнього спеціаліста-аграрія; стимулювання розвитку творчих можливостей як студентів, так і викладачів; активізація психічних ресурсів особистості, спрямованих на самовдосконалення, яке є передумовою самоактуалізації особистісного, творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Завдання методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери зумовлюється недостатністю їх підготовки до успішної професійної самореалізації в умовах ринкових відносин. Одним із шляхів вирішення суперечності між вимогами сучасного ринку праці і професійною підготовкою фахівців має стати формування професійної мобільності майбутніх фахівців, що стає запорукою їхньої конкурентоздатності, ефективної самореалізації на ринку праці.

Для цього у процесі психолого-педагогічної підготовки необхідно:

- здійснити зміни у її змісті з метою задоволення пізнавальних потреб різного рівня з опорою на індивідуальні потреби і запити студентів, а також забезпечення формування професійної мобільності майбутніх фахівців;
- забезпечити студентів теоретичними і практичними навичками розвитку когнітивних, емоційних процесів і станів, комунікативних та вольових якостей та властивостей особистості, що стають передумовою їх

виявлення у професійній діяльності, завдяки професійній мобільності, та забезпечують умови для самореалізації особистості;

— створити умови для одержання майбутніми фахівцями аграрної галузі цілісної професійно-спрямованої системи гуманітарних, психолого-педагогічних знань, умінь, які забезпечують цілісну картину дійсності та відповідний їй аналіз, а також навичок здійснювати діагностику та самодіагностику професійно-важливих якостей з метою визначення напрямів власного саморозвитку задля професійного самовдосконалення та самореалізації;

— сприяти оволодінню студентами основами психолого-педагогічних знань, що забезпечують розвиток міжособистісного спілкування, механізми міжособистісної взаємодії задля створення сприятливого психологічного клімату у навчальному колективі;

— забезпечити майбутніх фахівців підставами для майбутнього самовдосконалення та організації й управління самонавчанням та самовихованням на засадах андрагогіки;

— сформувати потребу постійної неперервної самоосвіти, самовиховання з метою самовдосконалення через набуття психолого-педагогічних знань;

— сприяти усвідомленню гендерних особливостей впливу суспільства на формування і самореалізацію особистості;

— здійснити координацію роботи викладачів щодо надання кожному студентові індивідуальних рекомендацій щодо засвоєння навчального матеріалу.

Визначені цілі та завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін дозволяють розкрити особливості змісту і методики формування професійної мобільності на прикладі дисципліни «Психологія» (підготовка бакалаврів) та психолого-педагогічних дисциплін, які вивчаються магістрантами.

Саме цілі складають підґрунтя принципів відбору змісту навчального предмету. Його зміст дозволяє виявити адекватні засоби і методи навчання, вибудувати шлях організації взаємодії того, хто навчає, з тим, хто навчається, та забезпечити результат, який відповідає поставленим цілям. Завдяки відбору змісту навчального матеріалу створюються умови управління навчально-виховним процесом, як основного виду діяльності майбутнього фахівця.

Проблема змісту навчання є достатньо поширеною у педагогічній науці. Можна констатувати декілька підходів до її тлумачення, зокрема, з точки зору суб'єктів навчального процесу (В. Краєвський, І. Лернер [473, с.145], Г. Рогова [761, с.32]). Враховуючи наш інтерес до проблеми змісту навчання у вищій школі, екстраполюємо думки вчених саме на її специфіку. З позиції першого підходу, зміст навчання – це те, чому потрібно навчати студентів, з чим має працювати викладач. Друга позиція – це все, що залучається до діяльності викладача, навчальної діяльності того, хто навчається, навчального матеріалу, процесу його засвоєння.

Проте, на нашу думку, більш універсальним є бачення змісту навчання як складної діалектичної єдності, що складається із взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу (змісту навчального предмету) і процесу його навчання [80].

Підкреслимо, що на доборі змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери відображається низка чинників, а саме:

- науковість, що зумовлює відповідність здійснення психолого-педагогічної підготовки сучасним тенденціям розвитку гуманітарних наук;
- практичність, що зумовлює контекстний підхід, який передбачає як професійний, так і соціальний контекст психолого-педагогічної підготовки з метою формування професійної мобільності;
- доступність, що зумовлюється необхідністю врахування специфіки фахової підготовки студентів аграрного ВНЗ, усвідомлення відсутності,

переважно базової психолого-педагогічної підготовки і, мотивації до вивчення означених дисциплін;

— загальноосвітність, зумовлюється необхідністю всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця, становлення соціальної зрілості, що передбачає врахування індивідуальних потреб та інтересів тих, хто навчається, у процесі психолого-педагогічної підготовки та орієнтацію на загальноосвітні, загальнокультурні відомості відповідної галузі науки.

Характеризуючи зміст психолого-педагогічних дисциплін зазначаємо, що за своїм характером він є навчаючим, загальноосвітнім, соціально і професійно контекстним. Враховуючи безперервність управління навчальним процесом, який починається із визначення його завдань і цілей, а завершується їх вирішенням, формування професійної мобільності при вивченні психолого-педагогічних дисциплін ґрунтується на пред'явленні тим, хто навчається, такої системи завдань, яка зумовлює при їх вирішенні поступове просування від низького рівня пізнавальної самостійності до високого, із додаванням проблемного, творчого характеру. При цьому організація навчального процесу та його управління сприяє формуванню умінь і потреб користуватися психолого-педагогічними знаннями як інструментом відкриття нових знань. Викладач при цьому інструктує про способи діяльності, надає підтримку і допомогу, активізуючи мотивацію до їх вивчення. Управління вивченням психолого-педагогічних дисциплін, у контексті визначених цілей навчання та відповідних завдань, сприяє становленню того, хто навчається, як особистості. Для цього викладач інформує про те, на вирішення яких завдань спрямований навчальний матеріал, одночасно вирішуючи і проблему створення мотивації до опанування психолого-педагогічними дисциплінами, а також спонукаючи активність та самоуправління пізнавальною діяльністю.

Враховуючи використання означених в моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери провідних підходів – андрагогічного, контекстного та гендерного, методика формування

професійної мобільності спеціалістів-аграріїв передбачає використання різноманітних методів навчання, від традиційних до інноваційних, з акцентом на ті з них, які більшою мірою відповідають обраному етапу формування та завданням, які визначаються на кожному з них.

На основі розроблених цілей, змісту і методів навчання були визначені оптимальні організаційні форми занять з урахування практичної спрямованості дисциплін, які представлені у навчальних планах, і засоби навчання – як компоненти навчального середовища на основі аналізу можливостей психолого-педагогічних дисциплін. Це зумовило можливість активного використання фронтальних, колективних, групових, індивідуальних та ін. форм навчання.

Розробка методики формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів-аграріїв передбачає опору на низку принципів, про які вже йшлося вище. Конкретизуємо їх:

Принципи, що *регулюють мету й завдання процесу навчання* – принцип гуманізації навчання, міждисциплінарний характер психолого-педагогічної підготовки.

Принцип гуманізації навчально-виховного процесу зумовлює спрямованість опанування психолого-педагогічних дисциплін на всебічний, гармонійний розвиток майбутнього фахівця, що включає розвиток інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, системи життєвих цінностей та потреб, які визначатимуть і спосіб життя майбутнього фахівця.

Принцип міждисциплінарності психолого-педагогічної підготовки ґрунтується на їх інтеграції, що має надати їм цілісного характеру із акцентом на практичну спрямованість;

Принципи, що *забезпечують орієнтацію викладача на особистість того, хто навчається*, – принципі індивідуального підходу до студентів, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, принцип урахування вікових особливостей студентів.

Принцип індивідуалізації, який *передбачає диференціацію гуманітарної, психолого-педагогічної підготовки*. Враховуючи різноспрямованість професійної мобільності майбутнього фахівця, відповідно до індивідуальних інтересів і уподобань, студенти можуть бути об'єднані для колективного чи індивідуального виконання творчих завдань різного рівня складності під час як аудиторних, так і поза аудиторних завдань. В такий спосіб надається можливість визначити індивідуальну траєкторію навчання, що відображає індивідуальні особливості тих, хто навчається;

Принцип урахування вікових особливостей студентів зумовлює необхідність їх врахування у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Принципи, що забезпечують *орієнтацію викладача на добір змісту навчання* – науковості і світоглядній спрямованості, систематичності і послідовності навчання, дидактичній доступності змісту навчання, принципу зв'язку навчання з життям та потребами суспільства, принципу фундаментальності освіти та її професійної спрямованості. Враховуючи те, що ці принципи є загально прийнятими у дидактиці, зупинимось більш докладно на принципі фундаменталізації, який проявляється як у розвитку освіти в цілому, так і відображається на психолого-педагогічній підготовці.

Застосовуючи цей принцип щодо формування професійної мобільності майбутніх фахівців, ми виходили з того, що це він є своєрідною відповіддю на невизначеність ринку праці, що супроводжує сучасний етап соціально-економічного розвитку суспільства. Орієнтація на вузьких професіоналів, характерна для минулого століття, поступово зникає з виробничої сфери: у XXI столітті потрібен спеціаліст, здатний гнучко перебудувати напрям та зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною життєвих орієнтирів чи вимог ринку [789, 4]. За таких умов освіта, складовою якої є й психолого-педагогічна підготовка, має перетворитися на справжній фундамент життєдіяльності сучасної людини. Фундаменталізація освіти обумовлена тим, що глибока загальноосвітня і професійна теоретична підготовка надає широту загального

професійного кругозору, здатність швидко орієнтуватися в нових економічних, технологічних і організаційних ситуаціях, швидко опанувати новий зміст, форми і способи праці. А. Новіков [635], Л. Йолгіна [288] визначають фундаменталізацію освіти як принцип, орієнтований на виведення фундаментального знання на пріоритетні позиції і надання цьому знанню значення основи чи стрижня для накопичення численних знань і формування на їх підставі умінь і навичок. Повною мірою погоджуємося із положенням, відповідно до якого направленість фундаменталізації освіти проявляється на фундаменталізації змісту освіти і на гуманізації освітнього процесу [516].

Головним завданням фундаменталізації професійної підготовки є:

- успішна адаптація на робочому місці;
- розвиток творчих здібностей випускника, його самореалізація;
- вдосконалення професійної майстерності;
- зростання кваліфікації;
- диверсифікація трудової діяльності, можливість перепідготовки;
- продовження освіти в системі багаторівневої підготовки [585, 66].

Як бачимо, принцип фундаменталізації психолого-педагогічної підготовки повною мірою вписується у контекст формування професійної мобільності.

Разом із тим, залишається відкритим питання щодо конкретних дисциплін, які задають рівень фундаменталізації при фаховій підготовці фахівців [422, с.15].

Фундаменталізація професійної підготовки, складовою якої є і психолого-педагогічна, важлива й тому, що освіта сьогодні має відповідати вимогам до фахівця, які значно змінилися у зв'язку з глобальними проблемами і динамічними змінами в гуманітарній сфері, в науковій і технологічній галузях. Вона має бути насичена основоположними цінностями, знаннями, змістом [963].

Вищесказане дозволяє нам сформулювати вимоги до змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, ними є:

— науковість, системність, інтегративність знань, ретельний відбір змісту навчального матеріалу, що відповідає професійним потребам майбутніх фахівців;

— установка змісту психолого-педагогічної підготовки на формування неперервності професійної підготовки, її психолого-педагогічне забезпечення;

— наскрізне планування психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі з метою формування професійної мобільності упродовж усього навчання у вищому навчальному закладі, завдяки різноманітним формам позанавчальної роботи зі студентами;

— відображення у змісті психолого-педагогічної підготовки інтересів та потреб майбутніх фахівців у набутті ними відповідних знань, умінь, навичок та забезпечення завдяки цьому їхньої професійної і особистісної самореалізації;

— спрямування змісту психолого-педагогічної підготовки на активізацію інтелектуальної діяльності, розвиток комунікативних навичок, формування якостей особистості, що забезпечують виявлення у професійній діяльності професійної мобільності;

— спрямування змісту навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін на збільшення частки самостійної роботи із застосуванням самоконтролю та самокорекції навчальних досягнень;

— організація модульності та міждисциплінарності змісту психолого-педагогічної підготовки;

— спрямування змісту психолого-педагогічної підготовки на її індивідуалізацію та диференціацію з врахуванням індивідуальних і типологічних потреб, особливостей майбутніх фахівців.

Принципи, що *регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання* – принцип свідомості й активності та творчої самостійності

навчання студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності, принцип наочності та проблемності навчання, принцип емоційності навчання, принцип єдності виховних, освітніх та розвивальних функцій, принцип ресурсного забезпечення, принцип мотивованості та соціокультурної відповідності.

Формулюючи ці принципи, вважаємо за потрібне більш докладно зупинитися на принципі самостійності навчання, як одного з ключових принципів, що спрямований на формування навичок самоосвіти. Важливість самостійної роботи для формування професійної мобільності зумовлює нашу увагу до багатогранності самого поняття «самостійна робота». Аналіз робіт науковців, які приділяють увагу розгляду різних аспектів організації самостійної роботи, а саме Я. Бойко [90], В. Буряк [116], О. Василенко [124], Г. Дініц [268], В. Козаков [434], Л. Онучак [658], Л. Разумова [752], Н. Шишкіна [983], дозволяє нам виділити ті якості особистості, розвитку яких сприяє самостійна робота: самостійність, активність, здатність орієнтуватися у новій ситуації, самому бачити питання і знаходити підходи до їх вирішення, прагнення досягнення поставленої перед особистістю мети, що завершується досягненням певних результатів, розвитку інтелекту, зокрема розумових операцій, таких як аналіз, узагальнення, самостійність мислення, саморозвиток і самореалізація тощо. Як бачимо, самостійна робота сприяє розвитку тих якостей і властивостей особистості, що є передумовою виявлення професійної мобільності. Окрім того, самостійна робота сприяє набуттю та закріпленню теоретичних знань, формуванню стійкого інтересу до психолого-педагогічних дисциплін, тому особливого значення набуває відбір змісту самостійної роботи та її організація.

Принципи, що дають змогу *оцінювати результативність навчання* – принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.

Щодо принципів формування професійної мобільності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями, ми визначили ще спеціальні групи принципів, які відображають прийняті нами

методологічні підходи формування професійної мобільності, а саме андрагогічний, контекстний та гендерний.

Розуміючи необхідність підготовки студентів молодших курсів до застосування принципів андрагогічного, гендерного й контекстного підходів, враховуючи, що докладно мова про них йшла у Розділі 2, не повторюючи ті, про які йшла мова раніше, надаємо їх у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Принципи андрагогічного, контекстного та гендерного підходу при вивченні психолого-педагогічних дисциплін

Принципи андрагогічного підходу	Принципи контекстного підходу	Принципи гендерного підходу
Пріоритет самостійності навчання	Психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студента у навчальну діяльність	Егалітаризму
Спільності навчання	Послідовного моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності	Формування гендерної ідентичності
Опори на життєвий досвід	Проблемності змісту навчання у ході його розгортання в освітньому процесі	Принцип суб'єктності
Актуальності, затребуваності результатів навчання	Провідної ролі міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування	Принцип самоактуалізації
Прийняття кожного таким, який він є, створюючи доступні зони для розвитку	Проблемності навчання	Принцип творчості й успіху
Культуровідповідності	Відкритості навчання	Принцип довіри й підтримки
Ціннісно-сислової спрямованості психолого-педагогічної підготовки	Єдності навчання і виховання особистості професіонала	Розвитку особистісного потенціалу
	Відтворення соціального контексту професійної діяльності	Орієнтації на співробітництво
	Формування професійної самосвідомості студентів у процесі проектування і реалізації навчальних професійно-орієнтованих ситуацій	

Представлені принципи не є абсолютно закінченими і передбачають подальший розвиток методології навчання з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Напрями реалізації методичної системи, а саме психологічний, завдяки створенню сприятливих умов, які спонукають інтерес до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, організації опанування психолого-педагогічною інформацією завдяки сучасним можливостям бібліотечних систем та ресурсу Інтернет, організації системи занять, встановленню між предметних зв'язків, організаційний.

Результат навчання, відповідно до розробленої методичної системи, має виявлятися у переході з початкового рівня готовності до професійної мобільності на більш високий, із стійким уявленням про сучасні особливості ринку праці, налаштованістю на самореалізацію у процесі професійної діяльності.

Теоретичне обґрунтування методичної системи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери зумовлює опис її реалізації, чому й будуть присвячені наступні підрозділи.

З метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери нами була розроблена методика вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Її *основною ідеєю*, на першому етапі реалізації, є розвиток адаптаційного потенціалу студентів 1-2 року навчання, спрямований на пристосування до умов навчання у ВНЗ, що у майбутньому, сприятиме виявленню професійної мобільності. Оскільки, в цілому, процес адаптації до умов навчання у ВНЗ і процес адаптації до умов професійної діяльності, співпадають.

Провідною ідеєю другого етапу формування професійної мобільності виступає створення умов для усвідомлення необхідності розвитку особистісних якостей і властивостей, які забезпечують майбутнім фахівцям ефективність виявлення професійної мобільності, формування установки на неї.

На третьому етапі формування професійної мобільності – у процесі психолого-педагогічної підготовки магістрантів, завдяки опануванню основ викладацької діяльності, студенти розширюють потенційний спектр напрямів професійної самореалізації, створюються передумови для прагматичного, виваженого прийняття рішення щодо можливості застосування психолого-педагогічної підготовки у майбутній професійній діяльності.

Зазначимо, що ідея попереднього етапу залишається актуальною для реалізації наступного, проте першочергові завдання корегуються.

Реалізація завдань формування професійної мобільності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін має певну логіку, що дозволяє визначити алгоритм її реалізації. Він виявляється у:

1. визначенні кінцевої мети психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, що забезпечує готовність до професійної мобільності за допомогою сукупності показників, які піддаються діагностиці;
2. поетапному описі завдання формування професійної мобільності шляхом нарощування його потенціалу за означеними показниками та критеріями;
3. здійсненні відбору та дидактичного обґрунтування змісту психолого-педагогічної підготовки відповідно до визначеної мети;
4. проектуванні форм, методів й засобів вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
5. формулюванні вимог до організації навчального процесу.

3.2.1. Методика формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів

Метою запропонованої методики є всебічний, творчий розвиток особистості на основі антропоцентризму, перехід до системи безперервної освіти з посиленням значення самовдосконалення, завдяки саморозвитку; самовиховання і самонавчання заради особистісної і професійної самореалізації; стимулювання самостійності й відповідальності майбутніх

фахівців; розвиток мотивації до опанування психолого-педагогічними знаннями з опорою на міждисциплінарні зв'язки; формування установки на здатність до зміни сфери професійної діяльності, на успішну адаптацію до швидких суспільно-економічних, техніко-технологічних змін; формування потенційного резерву науково-педагогічних кадрів ВНЗ, а також фахівців, здатних займатися навчанням персоналу організацій

Визначена мета конкретизується через систему завдань, притаманних кожному із визначених етапів.

Для першого, мотиваційно-адаптивного етапу визначено такі завдання:

- формування мотивації вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- корегування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери з урахуванням особистісних потреб, інтересів студентів з опорою на інваріантну частину навчальних програм (реалізація диференційованого, індивідуального навчання, консультування – групове та індивідуальне тощо);
- забезпечення адаптації до умов навчання у ВНЗ завдяки розвитку адаптаційного потенціалу особистості, використовуючи потенціал контекстного, гендерного та андрагогічного підходів;
- спрямування навчальної діяльності студентів на усвідомлення власних особливостей, вироблення перспектив самовдосконалення з метою подальшого успішного навчання у ВНЗ, як запоруки професійної самореалізації з можливим виявленням професійної мобільності.

На другому етапі реалізації методичної системи формування професійної мобільності, нами були визначені такі завдання:

- сприяння усвідомленню практичної важливості психолого-педагогічної підготовки ;
- впровадження професійного та соціального контексту в процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

— корегування змісту психолого-педагогічної підготовки з метою розкриття шляхів розвитку особистісних якостей і властивостей майбутніх фахівців з метою професійної самореалізації;

— забезпечення умов для визначення перспектив особистісного розвитку.

Третій етап формування професійної мобільності передбачав реалізацію таких завдань:

— визначення на основі міжпредметних зв'язків особливостей сучасного етапу розвитку суспільства, освіти, що зумовлює безперервність, самостійність самонавчання і саморозвитку майбутнього фахівця;

— забезпечення умов професійного самовизначення, шляхів можливої професійної самореалізації, здатності свідомо і прагматично приймати рішення;

— усвідомлення практичної цінності психолого-педагогічної підготовки, як способу поширення потенційної можливості професійної самореалізації, виявлення професійної мобільності.

Визначені завдання, які мають бути виконані на кожному з етапів реалізації методичної системи, завдяки розробленій методиці формування професійної мобільності, зумовлюють нашу увагу до розкриття специфіки кожного з них. Зробимо це на прикладі організації вивчення дисципліни «Психологія». З цією метою у таблиці 3.8. представлено орієнтовний тематичний план курсу «Психологія».

Таблиця 3.8.

Орієнтовний тематичний план курсу «Психологія»

Вид навчальної діяльності студентів		Мо дуль	Обсяг годин для окремих видів навчальних занять і самостійної роботи				
№	Назва		Лек ції	сем.	самостійна робота		ра зом
					підг. до занять	індивід. завдання	
1	Предмет і завдання курсу. Сучасні психологічні концепції	№ 1 м о д	2	2	2	3	5,5
2	Когнітивна підструктура особистості. Індивідуальні особливості психічних пізнавальних процесів.		2	2	2	3	5,5
3	Індивід. Особистість. Індивідуальність. Я-концепція.		2	2	2	3	5,5

	Створення позитивної «Я-концепції».	у л ь 2 м о д у л ь						
4	Темперамент. Характер. Здібності. Індивідуальні властивості особистості (темперамент, характер, здібності) в життєдіяльності особистості.		2	2	2	3	5,5	
5	Спрямованість особистості. Спрямованість і діяльність особистості		2	2	2	3	5,5	
6	Афективна сторона особистості. Емоції, почуття, стани. Емоційно-вольова регуляція поведінки		2	2	2	3	5,5	
7	Спілкування та міжособистісні стосунки. Засади ефективного спілкування у міжособистісних відносинах і діловій сфері.		2	2	2	3	5,5	
8	Міжособистісні стосунки в групі. Соціально-психологічні аспекти функціонування групи.		2	2	2	3	5,5	
9	Психологічна сумісність і конфлікти в міжособистісних стосунках. Шляхи аналізу та подолання конфліктів.		2	2	2	3	4	
10	Психологія волі. Способи розвитку волі.		2	2	2	3	4	
Всього годин			20	20	20	30	90	
Всього годин з навчальної дисципліни							90	

Враховуючи тематику дисципліни «Психологія» можна, значною мірою, забезпечити реалізацію визначених завдань формування професійної мобільності на першому та другому її етапах. Цьому сприяє широкий спектр проблем, які забезпечують як теоретичні, так і практичні аспекти виявлення професійної мобільності та значний обсяг годин, відведених на самостійну роботу, що дозволяє поглиблювати психологічні знання майбутніх фахівців залежно від виявлених ними потреб та інтересів.

Підкреслимо також і те, що зміст психолого-педагогічної підготовки студентів на першому та другому її етапах є спільним, що дозволяє об'єднати розгляд методики формування професійної мобільності в один підрозділ, акцентуючи специфічні особливості кожного з них.

Реалізація методики формування професійної мобільності зумовлює необхідність розгляду проблем психологічного характеру, що виявляються на навчальному процесі студентів 1-2 та 3-4 років навчання.

Зауважимо, що 1-2 роки навчання у ВНЗ характеризуються невизначеністю мотивації щодо набуття обраної професії; наявністю значних проблем щодо адаптації до умов навчання у ВНЗ, які пов'язані з суттєвою зміною соціальних умов життєдіяльності – суттєве зменшення контролю з боку дорослих, перехід до дорослого життя з необхідністю приймати самостійні рішення. Сюди ж відносяться: зміна системи навчання, значне його ускладнення, необхідність одночасного опанування великої кількості навчальних дисциплін, суттєве зростанням навчальної інформації, проблеми у відносинах з одногрупниками, висока стресогенність початкового етапу навчання у ВНЗ для студентів першого-другого років навчання, тощо. Виділені аспекти проблем підтверджуються психолого-педагогічними дослідженнями, зокрема І. Авдєвої та І. Мельникової [6, с.25-27], за результатами яких можна виділити такі з них:

1. Необхідність подолання стресового стану, пов'язаного із пристосуванням до нових умов навчання (важко звикнути до викладання лекцій, не вистачає часу на їх конспектування).
2. Подолання труднощів спілкування та взаємодії з одногрупниками, які виникають під час навчальної діяльності (сором'язливість, невпевненість в собі, інтровертованість).
3. Проблема самотності (страх перед новими нормами суспільного життя, перед дорослістю) тощо.

Як бачимо, всі вони мають, переважно, адаптаційний характер, що підтверджує правильність визначення першого етапу формування професійної мобільності як мотиваційно-адаптивного. Тому найбільш доцільним виявляється систематичний і планомірний методичний супровід процесу адаптації, враховуючи індивідуальні особливості й проблеми студентів.

Характеризуючи особливості навчальної діяльності студентів 3-4 року навчання зазначимо, що у цей період набуває актуальності проблема майбутнього працевлаштування (особливо для студентів, які навчаються на четвертому курсі). У значній кількості з них є досвід роботи (хоча далеко не завжди за спеціальністю), відповідно вони вже мають уявлення про особливості відносин у виробничих колективах, вимоги роботодавців. У цьому контексті проблема адаптації не зникає, а лише набуває нового забарвлення. Отриманий досвід сприяє появі досить критичної оцінки щодо навчальної підготовки, яку отримують студенти у ВНЗ, що супроводжується зниженням мотивації до опанування гуманітарними, зокрема психолого-педагогічними знаннями. Індивідуальний супровід студентів на 2 етапі формування професійної мобільності зумовлює посилену увагу до мотивації опанування зазначеними дисциплінами, зняттям упереджень психологічного характеру щодо можливого працевлаштування, особливої уваги до особистісного розвитку якостей і властивостей, які забезпечують виявлення професійної мобільності у майбутній професійній діяльності.

Результативність методики формування професійної мобільності визначається через її показники та за допомогою комплексу методів, а саме – спостереження, опитування, тестування, аналізу робочих зошитів, виконання творчих робіт тощо.

Методика формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін охоплює курс – «Психологія», а також самостійну роботу студентів, зокрема, написання рефератів, творчих робіт, підготовки ілюстративного матеріалу.

Опікуючись проблемою ефективності формування професійної мобільності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, необхідно врахувати такі фактори формування позитивної пізнавальної мотивації до навчання, як:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

- усвідомлення теоретичної і практичної важливості знань, які засвоюються;
- емоційна форма викладення навчального матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність цікавості і «пізнавального психологічного клімату» у навчальній групі [183, 756].

При цьому враховуємо, що у ВНЗ існує занадто багато причин, які знижують навчальну мотивацію, а саме:

1. Організаційні: планування навчального процесу тільки викладачем, без залучення студентів і без врахування їхніх думок і побажань; провідна роль викладача не тільки на лекціях, але і на семінарських заняттях; односпрямована система оцінювання, без зворотного зв'язку з боку студентів.

2. Психологічні: страх викликати своєю активністю заперечення з боку групи чи викладача; особистісна байдужість, несміливість, недостатня впевненість у собі, негативне ставлення до навчання, до теми, що вивчається, тощо.

3. Педагогічні: навчальний матеріал не пов'язаний з отриманими раніше знаннями і/чи практикою, з майбутньою професійною діяльністю; він викладається занадто повно, що не залишає простору для самостійності студента; відсутньою є варіативність завдань; форма викладення матеріалу не спонукає інтересу та цікавості та ін. [959].

В якості прикладу, авторське бачення змін до змісту психологічної підготовки студентів аграрного ВНЗ, знайшло відображення у розробленому навчальному посібнику «Психологія» [744].

З позиції загальної теорії систем, посібник включає структурні елементи, які співставляються із визначеними у моделі формування

професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, а саме цілі викладання курсу «Психологія», суб'єкти педагогічного процесу (ті, хто навчає і ті, хто навчаються, тобто викладачі і студенти); зміст (навчально-виховна інформація).

При розробці навчального посібника ми керувалися тим, що він має відповідати сучасним вимогам освітніх стандартів. Немає сумніву в актуальності твердження, що кінцевим результатом освітніх стандартів є підготовка спеціаліста, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, який вільно володіє своєю професією, орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності – має забезпечуватися новим поколінням навчальних видань [915].

Враховуючи означене, ми скористалися напрацюваннями вчених-психологів щодо змісту загальнонаукового знання та піддали трансформації його практичну складову, якій прагнули надати соціального та професійного спрямування з метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Розуміємо, що такий розподіл є досить умовним, але він дозволяє виокремити загальнонаукову складову знань з психології, набуття яких має сприяти формуванню кругозору студентів, більш широкому сприйняттю дійсності, разом із набуттям базових знань психології. Друга ж складова змісту навчання спрямована на формування соціальних компетенцій, зокрема адаптації, налагодження ефективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій, вибір ефективних способів подолання стресів, саморозвитку особистісних якостей, самосвідомості, самоактуалізації тощо, які забезпечують виявлення професійної мобільності тощо. Актуальною для майбутніх фахівців залишається і проблема постійного самовдосконалення, завдяки саморозвитку, самонавчанню та самовихованню. Відповідно, здійснюючи відбір навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін, ми маємо на меті цілеспрямоване його

використання в якості засобу формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Розкриємо особливості методики формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на прикладі дисципліни «Психологія».

Зауважимо, що на першому етапі формування професійної мобільності ця дисципліна викладалася студентам факультету технології виробництва і переробки продукції тваринництва (3 семестр навчання) та агрономічного факультетів (2 семестр навчання) ВНАУ.

Зазначимо, що при розробці навчального посібника ми усвідомлювали, що останнім часом в Україні було видано певну кількість підручників та навчальних посібників з психології [122, 310, 545, 672, 743, 746, 945], авторами яких є поважні науковці, загально визнані фахівці у сфері психологічних наук. Підручники відрізняються високим науковим рівнем навчальної інформації, актуальністю, ґрунтовним, докладним викладенням наукового матеріалу. Навчальна література, що розглядається, за призначенням спрямована або студентам спеціалізованих ВНЗ, зокрема для майбутніх педагогів та психологів або ж є універсальною, оскільки автори не вказують її цільову аудиторію.

З метою формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, при розробці змісту навчального посібника «Психологія» ми реалізували такі завдання:

— надати студентам – майбутнім фахівцям аграрної сфери, цілісне уявлення про психологію, як науку, що висвітлює її здобутки щодо закономірностей розвитку і проявів психіки взагалі та свідомості людини як конкретно-історичної особистості зокрема, що дозволяє прогнозувати її поведінку і діяльність;

— акцентувати увагу на тому, що неефективність і навчальної, і професійної діяльності людини, значною мірою, пов'язана з відсутністю

розуміння складності її психічного світу, властивостей, свідомості й самосвідомості тощо;

— забезпечити студентів основами знань щодо взаємозв'язку психологічних проблем, які вони констатують у своїй життєдіяльності, а також можливих способів їх розв'язання з набуттям психолого-педагогічної підготовки;

— висвітлити взаємодію і взаємозв'язок отримання психологічної підготовки з можливістю покращити успішність навчання, взаємовідносин, запобігання конфліктним ситуаціям або ж можливістю їх усвідомлення і ефективного вирішення, а також розв'язання проблем психологічного характеру як у навчальній діяльності, так і майбутній – професійній.

Ми також усвідомлювали і наявність значної кількості академічних видань та видань науково-популярного характеру з різних галузей психології (вітчизняних й зарубіжних), якими можуть скористатися студенти для поглиблення теоретичних знань або ж метою особистісного саморозвитку [11, 250, 380, 394, 502, 529, 927] та ін. Ми не ставили за мету докладного висвітлення теоретичних аспектів кожної теми, що розглядається, у представленому навчальному посібнику. Нас, більшою мірою, приваблювала практична площина застосування знань, створення умов для самостимулювання розвитку особистісних, зокрема інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, креативних якостей тощо. Ми розуміємо, що для студентів аграрного ВНЗ психолого-педагогічні знання становлять інтерес, переважно, у соціальному контексті, тому прагнули вчити не психології або педагогіці, а висвітлювати саме цей аспект дисципліни. Зважаючи на це, ми запропонували студентам систематизований виклад матеріалу у вигляді таблиць і визначень, припускаючи, що при необхідності вони зможуть скористатися численними навчальними або науковими виданнями.

Розробляючи зміст навчального посібника, ми намагались створити максимально можливі умови для виявлення творчості як самому викладачу,

так і студентам. Оскільки наданий теоретичний матеріал слугує лише певною опорою, поштовхом для його інтерпретації, залежно від обраного викладачем контексту означених завдань, а студентів спрямовує на самостійну підготовку з використання додаткових джерел, завдяки зверненню до ресурсів сучасних бібліотек та Інтернет. Необхідно зазначити, що у наш час бібліотеки навчальних закладів, зокрема ВНАУ, забезпечені комп'ютерними засобами, які дозволяють користуватися можливостями Інтернет для підготовки до занять.

Зміст навчального посібника складається з теоретичної і практичної частин. У вступі традиційно визначені мета, завдання навчального предмету, подані структура та характеристика навчальної дисципліни, структура та розподіл навчального часу, методика забезпечення контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів при вивченні курсу «Психологія», а також критерії та шкала оцінювання знань і умінь у межах системи ECTS.

Викладу теоретичної інформації передують зміст теоретичних занять, який орієнтує студентів у тематиці лекцій, розкриває ті їх аспекти, яким буде приділена увага на лекційних заняттях.

Теоретична інформація навчального посібника представлена у вигляді змістовних модулів. Така будова дозволяє виділяти для вивчення окремі модулі, організувати випереджаюче навчання з зануренням в матеріал за індивідуальним вибором кожного студента та з урахуванням особливостей особистісних проблем, зокрема адаптаційного характеру, що постають перед тими, хто навчається на 1-2 курсі, або ж розвивального-особистісного характеру на 3-4 курсі.

Далі йде виклад стислому змісту лекцій з курсу «Психологія». Його подача у вигляді визначень та систематизованого матеріалу в таблицях, який забезпечує базовий рівень знань з дисципліни. Для цього подається стисла характеристика психічних явищ, властивостей, процесів, станів, психології

спілкування, міжособистісних стосунків у групі, психології конфліктів, психології волі тощо.

Загальна логіка вивчення курсу «Психологія» складається з проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери; переведення цілей на мову практично-семінарських занять, що сприяє переходу від теоретичного рівня знань до набуття вміння їх практичного застосування.

Спільним для представленої методики формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на першому і другому її етапах, є створення передумов для усвідомлення необхідності особистісного саморозвитку, корекція процесу засвоєння знань та умінь; їх контроль та оцінка (поточна, підсумкова). Ця логіка реалізується у кожній темі курсу «Психологія» через її зовнішню структуру (тема, план, ключові поняття (теоретичний блок), а також план, ключові поняття, завдання для самостійного опрацювання, тестові завдання для самоконтролю, завдання та проблемні ситуації, тематика рефератів та рекомендована література (практичний блок).

Теоретичний блок. У теоретичній частині навчального посібника наведено матеріал, який покликаний забезпечити студентів необхідними й достатніми знаннями та зорієнтувати студентів у підготовці до семінарсько-практичних занять. Саме у ньому розкривається простір для індивідуального вибору напряму підготовки у межах визначеної тематики.

Враховуючи загальновідомі етапи засвоєння знань – сприйняття, осмислення, узагальнення, закріплення, застосування, ми пропонуємо студентам, особливо 3-4 років навчання, ознайомитися зі змістом теоретичного заняття (лекції) до її початку. Зазначимо, що студенти забезпечуються електронним варіантом текстом всіх лекцій, які передбачені навчальним планом. В такий спосіб відбувається сприйняття, як первинне ознайомлення з матеріалом, його узгодження із внутрішнім досвідом

особистості того, хто навчається, що дозволяє під час лекції акцентувати виявлення теоретичних знань у повсякденній життєдіяльності, виділяючи її навчальний або ж професійний аспект, узгоджуючи їх із певними поняттями, категоріями, характеристиками, закономірностями явищ, які розглядаються.

Як вже зазначалося, на першому етапі формування професійної мобільності особливий наголос робиться на проблемі адаптації до умов навчання у ВНЗ, а на другому – на проблемах психологічного забезпечення майбутньої професійної адаптації, що дозволяє реалізувати контекстний підхід до навчання.

Насичення теоретичних занять гендерною проблематикою уможливорює розгляд гендерного чинника у формуванні особистості, розгляд особливостей розвитку психічних пізнавальних, емоційних процесів представників різної статі, увагу до гендерних особливостей спілкування, взаємодії, поведінки у конфліктних ситуаціях тощо.

Зазначимо, що до курсу психології включено й обговорення проблеми дорослості, оскільки саме віково-статеві особливості визначають індивідний рівень поведінки, а вже у процесі соціалізації починає формуватися соціальна зрілість особистості, міра її дорослості та виявлятися гендерна своєрідність.

Ознайомлення з навчальним матеріалом перед лекцією дозволяє зосередитися на його осмисленні, встановити зв'язки між явищами, які розглядаються завдяки їх порівнянню, аналізу, розкрити їх причинно-наслідкові зв'язки вже під час лекції. Вказуючи на проблеми психологічного характеру, що виникають у процесі навчання у ВНЗ, ускладнення викликає саме нездатність відстежити справжні причини проблем і визначитися із шляхами їх розв'язання.

Етап узагальнення набутих знань розподіляється між теоретичними та практичними заняттями, оскільки саме на цьому етапі має відбутися виділення та об'єднання суттєвих рис, ознак, предметів і явищ, які розглядаються завдяки розумовим операціям, внаслідок чого

формулюються поняття, виявляються загальні закономірності, робляться висновки тощо.

Етап закріплення теоретичного матеріалу переноситься у практичний блок опанування дисципліною, а саме на семінарсько-практичні заняття.

Практичний блок. Теоретичні положення, які розкриваються у процесі теоретичної підготовки, закріплюються під час семінарсько-практичних занять. Наявність відносно невеликого обсягу теоретичного матеріалу, який наводиться у навчальному посібнику, дозволяє спрямувати інтереси студентів у русло їх безпосередніх потреб та інтересів, а не акцентувати механічне засвоєння великого його обсягу.

В такий спосіб ми намагаємося уникнути одного з недоліків сучасної навчальної діяльності у вищій школі, коли навчальним планом жорстко «диктується» тематика занять. Залежно від пізнавальних інтересів студентів, які спрямовуються викладачем завдяки вибору можливих напрямів його інтерпретації, тематика пропонується або ж викладачем, або ж самими студентами. Студенти мають можливість, здійснивши повідомлення, закріпити навчальний матеріал, перейти на наступний – застосування. Обговорення можливого застосування психологічних знань дозволяє переміститися з рівня розуміння на реконструктивний рівень засвоєння знань, оскільки передбачає застосування знань та умінь в типових, подібних ситуаціях (ними стають або ситуації студентського життя, або ж виробничі, з якими вже знайомі студенти 3-4 років навчання).

Спонування студентів до висловлення свого ставлення до матеріалу, що розглядається, подолання при цьому власних психологічних бар'єрів – страх публічних виступів, страх помилок, невпевненість в собі тощо, сприяють як розвитку комунікативних навичок, так і особистісного розвитку.

Зробимо наголос на спонуванні студентів до аналізу повідомлень, перенесення набутих знань у практику навчальної діяльності ВНЗ або для вирішення поточних побутових проблем, для відповідного корегування власної поведінки. Не варто, також, недооцінювати ситуацію конкуренції, яка

досить часто виникає на семінарсько-практичних заняттях, коли при обмеженості у часі здійснити виступ намагається більша чисельність студентів, ніж дозволяє виділений для цього час. Саме у таких ситуаціях виявляються як вольові якості студентів, так і їхнє ставлення один до одного, тобто певні риси характеру, властивості. При позитивній психологічній атмосфері такі ситуації не призводять до непорозумінь, а сприяють набуттю уміння знаходити спільні рішення, діяти в умовах колективної діяльності, виявляти толерантність, розуміння один одного. Розгляд ціннісних аспектів поведінки дозволяє здійснювати вплив на аксіологічний компонент професійної мобільності.

Студентам також пропонуються завдання для самостійного опрацювання. Їхнє виконання зумовлює необхідність пошуку навчальної інформації, здійснення порівняння, узагальнення, аналізу, конкретизації. Зазначимо також, що значна частина пропонованих для самостійного опрацювання завдань безпосередньо пов'язана з проблемами адаптації до умов навчання у ВНЗ, тому після розгляду повідомлень, які здійснюють студенти, на першому етапі формування професійної мобільності, ми пропонуємо прокоментувати конкретні проблемні ситуації студентського життя, а на другому етапі – і перенести їх у площину майбутньої професійної діяльності. Розвиток адаптаційного потенціалу зумовлює необхідність особистісного розвитку, розгляд якого, у контексті майбутньої професійної діяльності або в умовах можливих її змін, є вкрай актуальним, особливо для студентів 3-4 років навчання.

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання низки запитань, завдань тестового характеру, які дозволяють визначити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Враховуючи необхідність формування уміння самостійно контролювати знання, оцінювати і коригувати свою навчальну діяльність, ми наводимо тестові завдання і пропонуємо самим студентами визначитися з рівнем успішності засвоєння навчального матеріалу. А тестові контрольні роботи,

завдяки яким визначається поточний рівень знань студентів під час проведення практичних занять, покликані визначити об'єктивність їхньої самооцінки. При цьому враховуємо і гендерні особливості контролю знань, які визначають більшу схильність до усних відповідей жінок, що зумовлює потребу комбінованого контролю, з можливістю індивідуального вибору студентами його форми при підсумковому контролі знань.

До навчального посібника «Психологія» розроблено робочий зошит, який дозволяє студентам якісно підготуватися до практичних занять. У ньому наведено завдання щодо проведення психологічних досліджень з метою самодіагностики, які студенти починають виконувати в аудиторії під керівництвом викладача, а інтерпретують результати вже у процесі самостійної роботи. Також наводиться матеріал для роздумів над проблемними ситуаціями, який передбачає використання отриманих теоретичних знань, пошук потрібної інформації в додаткових джерелах. У робочому зошиті передбачена можливість фіксації складнощів, запитань, висновків, роздумів, виконання творчих робіт. Саме завдяки аналізу робочого зошита викладачем можна здійснювати індивідуальний супровід, як навчальної діяльності студента, так і формування його професійної мобільності.

Так у «Робочому зошиті» в темі 1, студентам пропонується виконати низку завдань для визначення особливостей психічних пізнавальних процесів.

В якості прикладу наводимо завдання, яке слідує за дослідженням уваги. По його завершенню потрібно дати відповідь на декілька запитань, а саме:

1. Якою мірою розвиток уваги сприяє успішному навчанню у ВНЗ?
2. Для деяких професій переключення уваги є професійно важливою якістю. Обґрунтуйте для яких саме? Чому?
3. Чи вважаєте ви, що міра розвитку уваги є важливою для вашою майбутньої професійної діяльності? Обґрунтуйте відповідь.

4. Що забезпечує людині переключення уваги?
5. Які ще характеристики уваги ви знаєте. Що вони забезпечують людині?

По завершенню виконання завдання студентам пропонується дати відповіді на запитання такого типу:

Ви задоволені розвитком у себе здатності до переключення уваги?

Ви вважаєте переключення уваги важливою якістю, що забезпечує успішність вашого навчання у ВНЗ?

Ви маєте намір розвивати увагу найближчим часом?

У системі розроблених завдань робочого зошиту особлива увага звертається на творче застосування як отриманих знань, так і спрямування студентів на саморозвиток. Для цього пропонуються і тренувальні завдання.

Необхідно зазначити, що у темі 5 до практичного заняття №5 студенти отримують уявлення про професійну мобільність, яка розглядається у двох аспектах – як стиль діяльності та виявлення особистісних якостей. Тобто ми не виключаємо можливості перейти на першому етапі від проблеми розширення адаптаційного потенціалу особистості та стимулювання розвитку особистісних якостей, які забезпечують його, до обговорення проблеми професійної мобільності у майбутній діяльності фахівця. Проте ця тема пропонується для самостійного опрацювання, обговорюється студентами в разі виникнення безпосереднього інтересу до неї.

На другому етапі формування професійної мобільності, з метою стимулювання інтересу до означеного явища, студентам пропонується:

- Взяти інтерв'ю у випускників ВНАУ минулих років, дізнатися про їх життєвий шлях, професійні досягнення, особистісні якості, які їх зумовили.
- Проаналізувати життєвий шлях відомих підприємців аграрної сфери, дослідити трансформації напрямів їхньої професійної діяльності, визначити роль самоосвіти. Акцентуємо те, що досить часто зміни, які спостерігаються, обумовлюються соціально-економічною ситуацією, сферою особистісних інтересів та уподобань.

— Проаналізувати особистісні досягнення, спосіб життя успішних представників популярних нині професій – акторів, співаків, спортсменів, політиків тощо, який також, досить часто, є яскравим прикладом виявлення професійної мобільності.

— Виділити особистісні якості, властивості, які сприяли особистісним досягненням успішних осіб тощо.

У такий спосіб створюються умови для узагальнень, висновків, оскільки, переважно, зустрічаємо переконання студентів у тому, що досягти в нашому світі чогось без сторонньої допомоги – неможливо.

Враховуючи важливість методичного забезпечення процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін задля ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, а саме формування їхньої професійної мобільності, маємо зупинитися на обраних для цього формах і методах навчання.

З цією метою використовуються різні форми навчальної роботи, зокрема це позанавчальна робота – індивідуальні, групові консультації студентів; організація факультативних занять, які сприяють поглибленню теоретичних знань, з якими студенти знайомляться в аудиторії; факультативи з формування практичних навичок щодо застосування набутих знань.

Необхідність визначення застосування методів навчання при формуванні професійної мобільності у процесі вивчення психологічних дисциплін, зумовлює необхідність врахування численних підходів до їх класифікації, які здійснено такими вченими як А. Алексюк [16], Ю. Бабанський [50], Н. Верзілін [147], М. Данилов [258], І. Лернер, М. Скаткін [518], І. Лернер, В. Паламарчук [677], Е. Перовський [694], Г. Саранцев [781], та ін.

Аналіз сучасних досліджень з формування професійної мобільності засвідчує, що з цією метою використовується достатньо поширений спектр методів навчання. Необхідність звернення як до традиційних методів навчання, так і інноваційних, інтерактивних зумовлюється також і обраними

нами андрагогічним, контекстним та гендерним підходами в якості провідних, відповідно розробленої моделі, для формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Традиційні методи навчання мають тривалу історію використання у практиці освіти й використовують все протягом багатьох століть, не втрачаючи актуальності й сьогодні [1010, с.325]. Щодо інтерактивних методів навчання, то маємо спочатку зупинитися на значенні самого поняття «інтерактивний» яке походить від англійського «*interact*» («*inter*» – «взаємний», «*act*» – «діяти»). Відповідно, «інтерактивні методи» це такі методи, які дозволяють студентам взаємодіяти між собою, саме у взаємодії студентів і викладача полягає їхня сутність [757, с.4].

Тому, при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, можливо використовувати широкий арсенал форм і методів навчально-виховної роботи. Характеризуючи їх підкреслимо, що на першому етапі формування професійної мобільності переважають традиційні методи навчання, а інтерактивні логічно доповнюють їх. Упродовж другого етапу більший акцент робиться на інтерактивних методах навчання, а традиційні поступово відходять на другий план.

Зазначимо, що *лекція-інформація* залишається актуальною для студентів як 1-2 так і 3-4 року навчання, оскільки базової психологічної підготовки у студентів ще немає, як і немає досвіду роботи з психологічною літературою. Тому їх необхідно «занурити» у психологічну проблематику, підкреслюючи її практичну значущість, що дозволяє підійти до вирішення поточних психологічних проблем і проблем, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності.

У зв'язку з відсутністю базової психологічної підготовки студентів аграрного ВНЗ, про що вже йшлося, використання проблемних лекцій у «чистому» вигляді мало ймовірно. Більш прийнятним є варіант *застосування елементів проблемної лекції*, які «вкраплюються» в інформаційне

повідомлення з урахуванням відповідного контексту, де визначальною є суперечність, наявність фактів, що викликають непорозуміння, існування різноспрямованих думок, неможливість пояснити те чи інше життєве явище тощо. Завчасне ознайомлення з теоретичним матеріалом, дозволяє залучити студентів до пошуку розв'язання проблемних ситуацій, до їхнього обговорення. А в разі виникнення розбіжності думок надати лекції ознаки *лекції-дискусії*.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, сучасних технічних засобів, зумовлює їхнє використання у процесі лекційної роботи. Тому звернення до можливостей *лекції-візуалізації* є досить продуктивним для формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. При цьому відеоматеріал підбирається як викладачем, так і самими студентами.

Продуктивною при формуванні професійної мобільності як на першому її етапі, так і на другому виявляється *лекція з аналізом конкретних ситуацій*, що логічно вписується у використання контекстного підходу. Наведення конкретної життєвої або виробничої ситуації (зумовлюється етапом формування професійної мобільності), дозволяє зосередити увагу на конкретних проблемах, спонукати до обговорення вже під час семінарсько-практичного заняття.

До традиційних методів навчання, що активно використовуються в сучасній практиці вищої школи є *семінарські заняття*. Проведення такого роду занять дозволяють поєднати вирішення різного роду завдань, починаючи від розвитку інформаційно-комунікативних умінь та навичок, поглиблення, конкретизування знань, що отримані під час лекції, до вирішення завдань виховного характеру через самодіагностику психічних особливостей та створення умов для прийняття рішення щодо їх саморозвитку.

На першому етапі формування професійної мобільності з метою забезпечення адаптації до умов навчання у ВНЗ доцільно провести декілька

просемінарів з поясненням особливостей процесу навчання у ВНЗ, роботи з навчально-методичною літературою, її конспектуванням під час занять, виконанням робіт реферативного характеру тощо. Проте маємо зазначити, як це показує досвід нашої роботи, що досить часто проведення просемінару не втрачає актуальності й для студентів другого року навчання.

Обмеженість годин, які виділяються на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, зумовлює часткове використання елементів семінарів-дискусій, семінарів «круглих столів», семінарів-бесід під час семінарсько-практичних занять, оскільки викладачу необхідно організувати його таким чином, щоб використати його потенціал якнайбільше. Оскільки в процесі його проведення необхідно здійснити контроль засвоєння знань, надати можливість студентам здійснити повідомлення щодо опрацьованої літератури навчального характеру, спонукати до висловлення своєї думки, враження, екстраполювати отримані знання у практичну площину, відповідно до визначених завдань, організувати виконання практичних завдань тощо.

З метою формування професійної мобільності на першому та другому його етапах досить продуктивними виявляються інтерактивні методи навчання, оскільки дозволяють збільшити адаптаційний потенціал особистості. Завдяки інтерактивним методам навчання розвиваються комунікативні навички, вміння, а саме – встановлювати контакти, здійснювати обмін інформацією, продукувати ідеї, прогнозувати можливі результати та брати на себе відповідальність за них, аналізувати можливі помилки і шукати способи їх усунення, врешті-решт логічно і послідовно викладати свої думки. Інтерактивні методи навчання дозволяють задіяти особистісний досвід тих, хто навчається або ж скористатися опосередкованим досвідом інших. Застосування означених методів вивчення психолого-педагогічних дисциплін з метою формування професійної мобільності сприяє налагодженню групової взаємодії, відносин

взаємопідтримки і взаєморозуміння, сприяє розвитку особистісної та групової рефлексії.

У цьому контексті проблемні лекції, лекції-розміркування, лекції-візуалізації, за відповідних умов їх організації, також можуть бути зараховані до інтерактивних методів навчання.

Підкреслимо, що можливості використання потенціалу інтерактивних методів навчання значно збільшується при проведенні семінарсько-практичних занять.

На перших етапах формування професійної мобільності активно використовують ділові і рольові ігри, самопрезентації, які пропонується здійснити студентам або письмово, або ж усно при завчасній підготовці, що дозволяє в умовах обмеженості у часі, стисло викласти інформацію, систематизувати думки, послідовно і переконливо викласти їх.

Можливою є організація круглих столів у вигляді дискусії, дебатів; мозкового штурму – при необхідності розв'язати конкретну проблему, знайти можливі шляхи її вирішення. Проте використання цих методів на початкових етапах навчання не набуває значного поширення.

Розкриваючи особливості методики формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери на першому та другому етапах необхідно зупинитися на проектуванні засобів навчання.

Зазначаючи важливість наочних засобів навчання, підкреслимо супровід подачі лекційного матеріалу презентаціями, які готуються як викладачем, так і студентами.

Використання сучасних технічних засобів надає потужні можливості для виявлення студентами свого творчого потенціалу. Особливої актуальності їх використання набуває у межах гендерного підходу, оскільки дозволяє представити відеоматеріал для наочного підтвердження проблем такого характеру. При цьому необхідно врахувати, що рівень сформованості навичок володіння ними зростає від перших курсів навчання до 3-4. Студенти можуть знаходити в мережі Інтернет відеоматеріали, які

висвітлюють певні аспекти семінарсько-практичних занять, а після їх перегляду обмінюватися думками.

Отже, завдяки системі розроблених завдань навчального посібника та робочого зошиту, навчальна діяльність студентів спрямовується на розвиток комунікативно-інформаційного, аксіологічно-мотиваційного, когнітивно-технологічного та особистісно-рефлексивного компонентів професійної мобільності. Його ефективність забезпечується створенням сприятливих психологічних умов, які зумовлюють підвищення впевненості в собі, підвищують пізнавальну активність та творчу самостійність, сприяють формуванню згуртованості групи, набуття студентами досвіду колективної діяльності, взаєморозумінню. Організація вивчення психолого-педагогічних дисциплін має також сприяти формуванню здатності до особистісної рефлексії, як запоруки саморозвитку.

Важливим аспектом організації навчальних занять з психолого-педагогічних дисциплін є врахування гендерних особливостей студентів і студенток, створення рівних умов для їх успішного навчання. Означене дозволяє реалізувати гендерний підхід як до навчання в цілому, так і до формування професійної мобільності. Надання можливості виявлення самостійності, активності, спонукання ініціативи стає основою для впровадження андрагогічного підходу до її формування.

3.2.2. Методика формування професійної мобільності магістрантів аграрного ВНЗ

Виокремлення методики формування професійної мобільності студентів магістратури в окремий етап обумовлюється тим, що рівень їхньої навчальної і професійної підготовки, вікові особливості, життєвий досвід значно відрізняється від досвіду студентів, які готуються стати бакалаврами. До того ж магістранти, переважно, вже мають психологічну підготовку набути в попередні роки навчання у ВНЗ.

Ми також ґрунтуємося на тому, що відповідно до закону України «Про вищу освіту» [316], магістерський рівень вищої освіти, окрім поглиблених теоретичних або практичних знань, умінь і навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, передбачає й набуття компетентностей, достатніх для виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Необхідність такої підготовки передбачає оволодіння глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатністю працювати творчо й самостійно, що стають невід'ємними її складовою [818].

Враховуючи потенціал магістерської підготовки, яка зумовлює можливість розглядати магістрів в якості кадрового ресурсу керівників, а також тенденцію переходу українського суспільства до постіндустріального етапу розвитку, актуальність психолого-педагогічної підготовки для майбутніх фахівців пов'язана з:

- антропоцентричним підходом, наукоємністю виробництва, в якості основних принципів організації виробництва;
- інтелектуальним капіталом, як первинним фактором виробництва;
- самореалізацію особистості, в якості одного з основних принципів соціально-економічного укладу;
- клієнт-орієнтованою системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципах самоуправління;
- особистісною орієнтацією освіти, що ґрунтується на її неперервності й якості [10].

У зв'язку з цим, важливості набувають проблеми та завдання педагогічної освіти, які ми екстраполюємо на психолого-педагогічну підготовку магістрантів, а саме:

- необхідність реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту і виховання майбутніх фахівців;

— перехід від системи «навчання на все життя» до системи «навчання протягом усього життя», що передбачає посилення значення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення студента;

— формування відповідних умінь і внутрішньої потреби, готовності до можливих змін сфери діяльності з метою забезпечення високої соціальної і професійної мобільності фахівців [159, с.81].

Невід’ємною складовою формування професійної мобільності майбутніх фахівців, особливо магістрів, є забезпечення їхньої конкурентоздатності, що стає можливим завдяки:

— випереджального характеру підготовки;

— орієнтації на професійну самореалізацію;

— формування відповідного творчого потенціалу;

— набуття навичок самостійності;

— здатності швидко і безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії;

— здатності особистості будувати власну поведінку, намагаючись перемогти у суперництві з іншими, досягнути поставленої мети, зайняти найбільш значиме місце у суспільстві;

— здатності працювати в міждисциплінарній сітьовій команді над проектами, взаємодіяти з експертами в різних предметних галузях;

— володінню сформованим інноваційним мисленням і високою креативністю;

— володінню системно-інтегрованими міждисциплінарними знаннями і нелінійними методами, багатокритеріальною постановкою і пошуком можливостей численних варіантів вирішення складних проблем;

— сформованим мотивам і навичкам набуття освіти протягом усього життя;

- здатності до використання основ і методів самоменеджменту для професійного і особистісного зростання, розвитку свого таланту;
- спрямованості на інноваційну діяльність;
- вільного володіння англійською мовою для спілкування у професійному середовищі тощо [10, 122, 309, 335, 574, 808, 920].

Вищезазначене стало підґрунтям розробки методики формування професійної мобільності магістрантів аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Окремо виділимо необхідність підготовки магістрів до педагогічної діяльності.

Зазначимо, що саме студенти магістратури становлять певний резерв викладацьких кадрів для ВНЗ. До того ж, їхня підготовка до педагогічної діяльності здатна значно розширити сферу професійної самореалізації. Проте, за нашими дослідженнями, далеко не всі студенти магістратури, а лише близько 32% хотіли б стати викладачами ВНЗ.

Важливість психолого-педагогічної підготовки магістрантів у контексті формування професійної мобільності зумовлюється специфікою діяльності в аграрному секторі. Зокрема, сільськогосподарські підприємства мають різні форми організації, до того ж існує особливий попит на спеціалістів з кваліфікацією магістр у великих акціонерних товариствах АПК. Саме такі підприємства мають складне технічне обладнання, використовують новітні технології щодо збереження і переробки сільськогосподарської продукції і великі площі угідь. Такі умови висувають особливі вимоги до підготовки майбутніх фахівців до професійної мобільності, яка передбачає опанування техніко-технологічними інноваціями, а також зумовлюють налаштування магістрів на можливу педагогічну діяльність всередині виробничого колективу завдяки психолого-педагогічній підготовці.

При розробці методики формування професійної мобільності, необхідно врахувати і певні особливості психолого-педагогічної підготовки магістрів у ВНЗ аграрного спрямування, зокрема й у ВНАУ. Досить типовою

є ситуація, яку відзначає О. Ковальчук [429], коли галузеві стандарти більшості спеціальностей непедагогічного профілю, які є основою і визначають зміст професійної підготовки, зорієнтовані на фахову освіту, нехтуючи науковою й педагогічною спрямованістю магістратури, відображеної на нормативному рівні. На нашу думку, це є свідченням недооцінки її важливості організаторами процесу навчання. А це зумовлює особливу увагу до формування мотивації щодо опанування психолого-педагогічними знаннями.

Сучасного фахівця, особливо магістра, неможливо уявити без вміння користуватися комп'ютерною технікою, без володіння відповідним програмним забезпеченням, яке використовується у навчальних цілях, без використання ресурсів Інтернет. Це й інформаційний обмін з колегами як безпосередньо колективу, в якому працюватиме фахівець, так і тими, хто опікується спільними проблемами, забезпечення можливості самонавчання тощо.

У зв'язку з цим, у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, створюватимуться передумови не тільки для пошуку потрібної інформації завдяки сучасним інформаційним ресурсам Інтернет, бібліотек, її узагальненню, але й ситуації необхідності постійного зв'язку між учасниками групи, яка виконує спільне завдання. Така організація надає обов'язковості обміну інформацією між самими студентами, а також між студентами і викладачем. Це підвищує інтерес не тільки до нових технічних засобів, але й до педагогічної діяльності, оскільки робить її динамічною й цікавою та дає змоги студентам переконатися у можливостях налагодження актуальних ділових зв'язків за рахунок сучасних комп'ютерних технологій.

Підкреслимо, що магістранти вже отримали гуманітарну підготовку, завершальний етап якої ще триває під час навчання в магістратурі. Тому вивчення ними психолого-педагогічних дисциплін може і має ґрунтуватися на міждисциплінарних зв'язках повною мірою. Загальний рівень

гуманітарної підготовки магістрантів, на основі міжпредметних зв'язків, стає передумовою продукування знання нового рівня узагальнення, більш цілісного бачення соціальної реальності.

Саме на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків, магістранти мають усвідомити особливості переходу до суспільства інформаційного типу, яке називають «суспільством знання» та специфіку економічного розвитку сучасності, спираючись на широке застосування для наукоємного виробництва формули «економіка, що ґрунтується на знаннях» (knowledge economy), в якій процеси створення і розповсюдження знань стають ключовими [704]. Важливість такого усвідомлення сприятиме формуванню відповідної мотивації щодо опанування психолого-педагогічними знаннями.

Методика формування професійної мобільності магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін передбачає усвідомлення ними того, що ринок праці доцільно розглядати, перед усім, як педагогічну категорію. Динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи освіти, на її модернізацію й, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу. Ринок праці, як дефініція, має бути «олюдненою», вона потребує розгляду її сутності в тісному зв'язку з людиною, розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [628].

Процес формування професійної мобільності студентів магістратури має системний, планомірний характер і передбачає комплексну самодіагностику студентів, обробку й узагальнення її результатів; консультування та розробку індивідуально-орієнтованих програм формування професійної мобільності.

Результати даної методики визначають через показники готовності до виявлення професійної мобільності з застосуванням комплексу методів: спостереження, анкетування, опитування, тестування, лонгітюдного дослідження тощо.

Методика формування професійної мобільності студентів магістратури реалізується у процесі вивчення таких дисциплін як: «Педагогіка» (студенти магістратури факультету механізації сільського господарства спеціальності 8.05050312 – Машина та обладнання сільськогосподарського виробництва та 8.05050313 – Обладнання переробних та харчових виробництв), «Педагогіка і психологія вищої школи» та «Методика викладання у вищій школі» (магістранти агрономічного факультету спеціальність 8.07080 – Екологія та охорона навколишнього середовища) та «Психологія і педагогіка» (магістранти агрономічного факультету спеціальність – 8.130102 – Агрономія).

Враховуючи необхідність спрямування студентів магістратури на самонавчання, ми не націлювали їх на знайомство із завчасно визначеним джерелом навчальної інформації. Зазначимо, що останніми роками було опубліковано достатню кількість навчальної літератури з педагогіки й психології вищої школи як вітчизняних так і зарубіжних авторів, зокрема – Л. Артемова [32], [685], С. Вітвицька [160], О. Гура [248], Л. Кнодель [422], А. Кузьмінський [487], З. Курлянд [691], В. Лозова [517], В. Ортинський [662], Р. Піонова [684], Л. Подоляк [718], З. Слєпкань [824], С. Смирнов [830], Ю. Сорокопуд [841], Т. Туркот [689], М. Фіцула [923], Д. Чернілевський [690] та ін. У названій навчальній літературі представлені різні підходи авторів до висвітлення навчального матеріалу з педагогіки та психології вищої школи, що надає підстави для його аналізу, узагальнення. Зазначимо, що студентам пропонується орієнтовний електронний варіант текстів лекцій. Завдяки методичним рекомендаціям щодо самостійного вивчення названих дисциплін, ми цілеспрямовано орієнтуємо студентів на самостійне опанування навчальним матеріалом із завданням порівняння його подання, як мінімум, ще в одному-двох джерелах. Студенти магістратури аналізують представлений навчальний матеріал з двох позицій: як майбутні викладачі, а також з позиції студентів. Це надає певної специфіки аналізу, який ними здійснюється. А обговорюючи опанований матеріал, ми

спонукаємо їх до висловлення з приводу його доступності, цікавості, практичної спрямованості.

Враховуючи досить високий рівень загальної успішності студентів магістратури, для нас особливий інтерес представляє не стільки формальне засвоєння знань, скільки мотивація до вивчення дисциплін психолого-педагогічного характеру з метою використання набутих знань у майбутній професійній діяльності для професійної самореалізації, а також розвиток особистісних якостей студентів, зокрема комунікативних, емоційно-вольових, вміння працювати з різними джерелами інформації тощо.

Загальна логіка вивчення психолого-педагогічних дисциплін полягає у проектуванні цілей навчання відповідно до моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців; використання контекстного підходу до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що передбачає переведення навчальних цілей на мову потенційних практичних завдань майбутньої професійної діяльності; корекція процесу засвоєння знань, а також програми самовдосконалення завдяки самоконтролю знань, умінь, навичок студентів, як поточного так і підсумкового, власній самодіагностиці. Така логіка реалізується у кожній з тем навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, які опановують студенти магістратури, як через зовнішню – кожна тема, основні поняття, визначення плану та завдань студентам, література, що рекомендована для підготовки до занять, так і внутрішню структуру – теоретичні та практичні блоки дисциплін.

Застосування підходів, визначених у моделі. Реалізація андрагогічного підходу здійснюється за рахунок використання у процесі навчання наявного особистого досвіду, з опорою на практичний характер знань, які набуваються; слідування за особистісними потребами та інтересами магістрантів; переважанням самоконтролю за успішністю опанування знаннями; власного визначення траєкторії самонавчання.

Контекстний підхід зумовлює проектування змісту підготовки на майбутню професійну діяльність, або ж можливі зміни її напрямку, а також

набуття соціальних компетенцій, що мають інваріантний характер (соціальний контекст).

Гендерний підхід до формування професійної мобільності передбачає не тільки включення гендерного аспекту у вивчення психолого-педагогічних дисциплін, але й обговорення таких явищ, які спостерігаються на сучасному ринку праці, а саме – гендерна сегрегація, дискримінація за ознакою статі, наявність гендерних стереотипів у суспільній свідомості тощо.

Теоретичний блок має сприяти усвідомленню студентами магістратури сучасних особливостей соціально-економічного розвитку світу й України та завдань, які у зв'язку з цим постають перед системою вищої освіти. Для цього міжпредметному аналізу піддаються як історичні особливості розвитку країни, її культури, так і сучасні реалії суспільного життя. Застосування такого підходу дозволяє студентам самостійно сформулювати завдання, що постають перед системою освіти, відповідно визначити цілі, а також визначитися зі змістом сучасної професійної підготовки, методами, засобами, формами навчально-виховного процесу. При цьому студенти не обмежені тільки навчальною літературою, а широко використовують джерела Інтернет, фахові журнали міждисциплінарного характеру, що сприяє розширенню загального бачення студентами сучасної соціально-економічної ситуації, розширює кругозір, формує цілісне сприйняття дійсності. Зазвичай таке обговорення викликає дискусію, оскільки авторитетів для магістрантів в галузі психолого-педагогічних знань немає, як немає й досвіду викладання. Студенти фіксують основні поняття тем, що розглядаються, та під керівництвом викладача створюють їх структурно-логічну схему.

Практичний блок спрямований на формування практичних умінь та навичок, які забезпечують виявлення професійної мобільності магістрантів. Проте самі студенти мають визначитися з тим, які саме практичні навички їм будуть в нагоді, при цьому важливим є усвідомлення того, що ті, які вони набувають у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, мають для них універсальний характер. Специфіка діяльності викладача, який організує

таке навчання, полягає у формулюванні запитань проблемного характеру, що спонукають студентів до самосійного пошуку відповідей на них. Суперечності, виникають у процесі опанування теоретичним блоком психолого-педагогічної підготовки, зумовлюють необхідність їх тлумачення на семінарсько-практичних заняттях.

Для виявлення розуміння магістрантами теоретичних положень теми, що розглядається, ми пропонуємо їм змоделювати відповідну ситуацію, залежно від особистісного досвіду, або ж інтерпретуючи її у контексті навчально-виховної роботи у ВНЗ, чи через організацію аналогічного процесу у виробничому колективі. При цьому ми вводимо гендерний підхід, що значно поживляє інтерес студентів. Означене дозволяє виявити розуміння студентами матеріалу, що розглядається.

Розробка міні-проектів щодо використання розглянутого матеріалу у практичній діяльності, з опорою на наявний досвід, дозволяє припустити можливість застосування магістрантами набутих знань у майбутній професійній діяльності. Його інтерпретація через виробничі ситуації спонукає студентів до творчості з основною на теоретичні положення теми, що вивчаються.

Попри наявність у магістрантів досвіду навчання та більшого, порівняно зі студентами молодших курсів, життєвого досвіду, який передбачає застосування відповідно андрагогічного підходу, для аналізу пропонується і опосередкований досвід, якого студенти набувають, аналізуючи життєві ситуації інших, про який можна дізнатися завдяки засобам масової інформації, джерелам Інтернет. Зазначимо, що студенти із задоволенням аналізують різні системи освіти, що існують в різних регіонах світу, досвід навчання студентів за кордоном, з аналізом методів, засобів навчання тощо. Здійснюють порівняння з особливостями навчання у практиці вітчизняних ВНЗ, висловлюються з приводу цього.

Ґрунтуючись на завчасно визначених критеріях, студенти демонструють вміння оцінювати практичність, доцільність, пізнавальний

характер розглянутих повідомлень чи ситуацій, зроблених виступів. При цьому враховуються й їхні комунікативні навички, вміннями володіти собою, здійснювати публічні виступи тощо. Така оцінка стає можливою після розгляду основ педагогічної майстерності викладача ВНЗ. При цьому актуальною стає і здатність студентів до самоаналізу, що сприяє розвитку особистісної рефлексії, оскільки потребує критичного погляду на самого себе.

До змісту семінарсько-практичних занять вводиться поняття «професійна мобільність», студенти при підготовці до заняття мають ознайомитися з цим явищем, висловити своє ставлення до нього, визначити якості особистості, що забезпечують його виявлення у професійній діяльності.

До змісту практичних занять введено також розгляд особливостей андрагогічного, контекстного та гендерного підходів та різних їх аспектів. Попри те, що означені підходи застосовуються до формування їхньої професійної мобільності, студенти визначаються з можливістю опори на них у майбутній професійній діяльності в разі необхідності організації навчання, або у виробничих ситуаціях.

До практичного блоку належать також і завдання дослідницького характеру, які спрямовують магістрантів на проведення психолого-педагогічних досліджень серед студентів молодших курсів. Студенти набувають не тільки умінь взаємодіяти зі студентами молодших курсів, застосовуючи набуті знання, узагальнювати і робити висновки з проведених досліджень, але й опосередковано виявляють наявність у себе організаторських, комунікативних, емоційно-вольових здібностей та умінь. А їх обговорення на практичних заняттях сприяє обміну досвідом, виявленню помилок та накресленням шляхів їх усунення.

Підготовка до психолого-педагогічних досліджень, їх теоретичне і практичне забезпечення, здійснюється у межах самостійної роботи.

Необхідність знайти необхідну інформацію, ознайомитися з явищем, що досліджується, вимагає від студентів значної пошуково-аналітичної роботи, вони знайомляться з численними педагогічними й психологічними поняттями, дізнаються про дослідження у галузі педагогіки й психології, набувають досвіду самонавчання.

Акцент на самостійну роботу вимагає від магістрантів орієнтації у джерелах інформації, уміння працювати з ними. Завдяки організації самостійної роботи відбувається формування установки на необхідність постійного самонавчання, яке в сучасних умовах не має припинятися упродовж життя.

Блок контролю та самоконтролю. Враховуючи рівень гуманітарної, психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури, а також необхідність опанування методами контролю знань, після ознайомлення магістрантів із відповідним теоретичним матеріалом, доручаємо їм складати тестові завдання і проводити контроль щодо успішності засвоєння теоретичного матеріалу самостійно. Виконанню тестових завдань передують усні опитування, які знову ж проводяться за запитаннями, які складають самі магістранти, опановуючи різні їх форми (закриті, відкриті, проблемного характеру тощо). В такий спосіб майбутні викладачі, або ж організатори навчання в організаціях, набувають досвіду не тільки формулювання запитань але й аналізу відповідей на них. Одночасно здійснюється й контроль за опануванням визначеного теоретичного матеріалу самими магістрантами. Підкреслимо використання ігрових технологій у проведенні самоконтролю і контролю знань завдяки розробці ребусів та кросвордів.

Блок професійно-педагогічних умінь складається з переліку умінь, якими мають володіти магістранти, підготовлені до педагогічної діяльності. Магістрантам пропонується скласти такий перелік на практичному занятті, а вдома переконатися в його повноті, врахуванні всіх аспектів підготовки до педагогічної діяльності. Обговоренню піддаються також і можливі шляхи розвитку чи саморозвитку означених якостей. Важливим аспектом занять

стає визначення студентами магістратури перспектив їх саморозвитку. При потребі викладач надає консультацію щодо пошуку шляхів реалізації завдань, які ставлять перед собою магістранти.

Враховуючи різні аспекти педагогічної діяльності майбутніх фахівців з рівнем магістр – від роботи викладачем, організатором навчання у виробничому колективі до уміння організовувати самонавчання, ці перспективи постійно актуалізуються. Особлива увага приділяється також і розгляду позицій-ролей викладача, відповідно до андрагогічного підходу.

Блок професійно-необхідних рис відтворює визначені особистісні властивості, якості, розвиток яких забезпечує майбутньому фахівцю успішну самореалізацію, залежно від обраної професійної сфери. Виявляючи інваріантну частину таких рис, особливий акцент робиться на розвитку комунікативних навичок, емоційно-вольових та інтелектуальних властивостей, відповідної спрямованості, самосвідомості майбутнього фахівця до яких додається прагнення до безперервного самовдосконалення, важливою складовою якого, в реаліях нашого часу, є оволодіння сучасними комп'ютерними засобами, іноземною мовою тощо.

Для нас надзвичайно важливими є висновки самих магістрантів щодо необхідності власного самовдосконалення, задля професійної самореалізації, установка на професійну мобільність, налаштування на її можливість, усунення упереджень стереотипного характеру тощо.

З метою встановлення зворотного зв'язку нами розроблено *«Листок самоспостереження»*, який студенти магістратури заповнюють у процесі проведення кожного семінарсько-практичного заняття в якому фіксується підготовка студентів до занять, опрацювання навчальної і наукової літератури з теми, аналіз проведених, в разі потреби, педагогічних спостережень, психологічної самодіагностики, виявлення проблемних аспектів опанування теми, запитання які виникають тощо.

В листку самоспостереження (Див. табл. 3.9.) магістранти фіксують свої враження, власні здобутки, думки, визначають індивідуальні завдання

відповідно до уподобань та інтересів, оскільки організація навчання в межах навчального закладу і виробничому колективі має свою специфіку.

Таблиця 3.9.

Листок самоспостереження студента магістратури

ППП
Факультет, група
Тема заняття
На цьому занятті я планую
Моя підготовка до заняття полягає в
Свій виступ я оцінюю як
Мої співгрупники висловили з приводу нього
Для того, щоб покращити свою майстерність я маю
У мене виникли запитання
Я прокоментував (ла) виступ
Відзначив (ла) при цьому
Спостерігаючи за мімікою і жестами я помітив (ла)
Вважаю, що отримані знання
Вважаю, що отримані уміння
Я планую підготувати до наступного заняття

Методи навчальної роботи. Для формування професійної мобільності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін на третьому її етапі, переважно, використовуються інтерактивні методи навчання, завдяки яким магістранти виступають суб'єктами навчання, а його підґрунтя складає взаємодія, взаємовідношення. Інтерактивні методи зумовлюють колективне навчання, в якому співробітництво як між самими студентами, так і між студентами і викладачем набуває принципового значення. У такому навчанні використовують андрагогічні засади, оскільки педагог виступає в ролі тьютора, фасилітатора, педагога-методиста, тренера тощо. Його головне завдання – створити умови для виявлення самостійності, ініціативності тих, хто навчається.

Саме інтерактивне навчання дозволяє використовувати особистісний досвід магістрантів. Враховуючи вікові особливості студентів магістратури – їх відносну економічну незалежність, наявність досвіду навчальної, професійної діяльності, а також, переважно, значно більший життєвий досвід, порівняно зі студентами молодших курсів. Створюються передумови здійснювати психолого-педагогічну підготовку з опорою на інтерактивні методи навчання та з метою формування професійної мобільності з використанням логіки, від практики до теорії. При цьому студенти активно включаються у навчальний процес, а відносини співробітництва, взаєморозуміння та взаємопідтримки створюють підґрунтя для уникнення почуття страху висловитися неправильно, оскільки принципового значення набуває доброзичлива психологічна атмосфера заняття.

Це надає процесу навчання осмисленості, оскільки зникає потреба заучування навчального матеріалу. Особливого значення набуває здатність розмірковувати, висловлювати свої думки, аргументувати їх, бачити проблеми у взаємозв'язку та шукати шляхів її розв'язання. При цьому важливими є позитивні емоційні переживання, виникнення сприятливого для навчання настрою.

Використання інтерактивних методів навчання передбачає розвиток комунікативних навичок, де особливого значення набуває вміння слухати і чути іншу точку зору, виявляючи доброзичливість та розуміння іншого. В такий спосіб збільшуються як знання, так і формуються компетентності майбутніх фахівців, які є вкрай важливим для виявлення професійної мобільності.

У цьому контексті особливо продуктивними виявляються *проблемні лекції*, де викладач має сформулювати суперечності, які притаманні сучасному етапу розвитку суспільства, освіти. Це можуть бути як і проблемі запитання, так і суперечлива інформація, пряма постановка проблеми тощо. Враховуючи те, що магістерські групи, зазвичай, мають бути невеликими за

чисельністю, вже на лекції виникають передумови обговорення такого роду проблем.

Робота зі студентами магістратури є сприятливою для організації проведення лекцій-вдвох, або *бінарних лекцій*. Де провідна роль належить магістранту, який здійснює мікровикладання, а функція підтримки належить викладачу.

Враховуючи відсутність досвіду викладання, магістранти досить часто демонструють прагнення слідувати завчасно заготовленому конспекту повідомлення. Саме у такому випадку викладач своїми коментарями, імпровізацією, постановкою додаткових запитань, сприяє набуттю студентами комунікативних навичок, спонукаючи до критичних зауважень, виявлення толерантності тощо.

У разі недостатньої психологічної готовності магістранта до проведення мікровикладання, роль лідера обирає на себе викладач, надаючи тим самим приклад лекторської роботи. Організація взаємодії як з лектором-магістрантом, так і з аудиторією, виявлення проблемних ситуацій, гіпотез, їх підтверджень чи спростувань – саме це стає основою проведення лекції-вдвох.

Мікровикладання, до якого залучаються магістранти доцільно супроводжувати демонстрацією опорних конспектів, малюнків, структурно-логічних схем. Це надає лекції вигляду *лекції-візуалізації*. Підготовка до такого заняття спонукає виявлення студентами свого творчого потенціалу, зумовлює набуття навичок роботи із сучасними комп'ютерними технологіями.

Набуттю навичок формулювання запитань і відповідей на них сприяють *мікролекції-конференції*, які також доручається провести студентам магістратури. Для цього, з приводу заздалегідь визначеної проблеми обговорення, один студент виступає в якості своєрідного експерта, а решті пропонують сформулювати і запропонувати йому запитання. Такі лекції також передбачають участь основного лектора, який «підтримує» магістранта

і надає, у разі необхідності, йому допомогу. Таких мікролекцій-конференцій за лекційне заняття може проводитися декілька, залежно від плану лекції.

Лекція-конференція може проводитися з метою формування навичок колективної роботи, оскільки з приводу завчасно окресленої проблеми пропонується здійснити відповідь від групи студентів, після відповідного обговорення. Магістранти також здійснюють узагальнення результатів заняття, підводять його підсумки. А роль викладача полягає у відповідній організації студентів, їх підтримці.

При формуванні професійної мобільності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін виявилася продуктивною і лекція-дискусія, під час якої відбувається обмін думками, формується точка зору тощо.

Своєрідним різновидом лекції-дискусії виступає *лекція-аналіз конкретних ситуацій*. Оскільки студенти магістратури мають вже певний життєвий досвід, у ньому завжди є ситуації, які можна розглядати із навчальною метою, що відповідає темі заняття. Аналізу піддаються різноманітні ситуації, як ті, що пропонуються студентами, викладачами, так і ті, що можна виявити у ЗМІ.

Формування професійної мобільності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін передбачає застосування різних форм семінарів.

Зазначимо, що для набуття досвіду викладацької діяльності позиціонування магістранта у ролі викладача, на нашу думку, є найбільш прийнятним. Після обговорення з викладачем окремого положення плану семінарського заняття, магістранти здійснюють його організацію та проведення, при підтримці і під керівництвом наставника. Теоретичні аспекти організації семінарського заняття піддаються обговоренню завчасно.

В такий спосіб магістранти набувають досвіду проведення семінарів дискусій, «круглих столів», ігор-рефлексій, мозкових штурмів, аналізу ситуацій.

Зазначимо, що магістерські групи формуються зі студентів, які навчалися в різних групах. У зв'язку з цим, знову набуває актуальності проблема адаптації до нової навчальної групи. Тому використання на першому семінарському занятті процедури знайомства (елемент тренінгу), сприяє згуртованості групи, встановленню позитивної психологічної атмосфери, усуненню психологічних бар'єрів співпраці.

З метою формування згуртованості групи та набуття магістрантами досвіду групової роботи, застосовується метод проектів. Магістранти групою обирають тему виконання проекту, який викликав у них інтерес. Їм пропонується приблизна тематика, зокрема – «ідеальний викладач», «ідеальний університет», «ідеальний фахівець», «ідеальний студент», «ідеальна робота» тощо.

Метод проектів передбачає не тільки поглиблення знань студентів, сприяє формуванню вміння колективної роботи, налагодженню взаємодії але й отриманню досвіду моделювання, пошуково-аналітичної діяльності, узгодженості в діях тощо. Водночас сприяє формуванню відповідальності, оскільки невиконання частини завдання одним учасником, знецінює роботу інших, вмінню підкорювати свої інтереси інтересам інших тощо.

Важливим фактором формуванню професійної мобільності студентів магістратури у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін є також організація науково-педагогічної дослідної діяльності, що здійснюється за завданням і під керівництвом викладача. Така робота може мати як груповий, так і індивідуальний характер, сприяти створенню умов для найповнішої реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців, розвитку їхньої емоційно-вольової, когнітивної сфери, інформаційно-комунікативних навичок тощо. Важливим є перехід від навчання до самонавчання, усвідомлення потреби його постійного характеру. Викладач при цьому створює орієнтири, направляє і спрямовує його.

Досліджуючи як особливості виховання, так і навчання студентів молодших курсів, студенти магістратури виявляються їх проблеми, шукають

шляхи розв'язання. Попри профіль аграрного ВНЗ, магістранти заохочуються до написання тез на конференції.

Означені особливості методики формування професійної мобільності студентів магістратури дозволяють підвищити її рівень, забезпечити майбутніх фахівців важливою для майбутньої професійної діяльності теоретичною і практичною підготовкою.

Впровадження трьох-етапної методики формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на наше переконання, не дозволить повною мірою отримати бажаного результату у формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців. Обмежений час можливого впливу на студентів, який триває, в середньому, один семестр, зумовлює по потребу використання потенціалу гуманітарних дисциплін, що опановуються студентами в аграрному ВНЗ.

3.3. Потенціал дисциплін гуманітарного циклу у формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів аграріїв

Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери є одним із шляхів підвищення якості професійної підготовки сучасних спеціалістів. Складність і багатоаспектність самого феномена «професійна мобільність» зумовлює необхідність комплексного вирішення проблеми формування професійної мобільності.

До числа гуманітарних дисциплін, які опановують студенти у Вінницькому національному аграрному університеті належать: «Історія України», «Історія української культури», «Культурологія», «Українська та світова культура», «Світова культура та мистецтво», «Філософія», «Філософія науки», «Філософські проблеми біології», «Філософія техніки», «Логіка», «Соціологія», «Політологія», «Етика бізнесу», «Етика бізнесу і управління», «Українська мова», «Іноземна мова», «Етика-естетика». До яких додаються і дисципліни психолого-педагогічного напрямку, а саме: «Психологія управління», «Вища освіта України і Болонський процес»,

«Юридична психологія», «Інженерна психологія», «Психологія з основами соціології», тощо. Підкреслимо, що означені дисципліни викладаються студентам різних факультетів та спеціальностей, залежно від специфіки їхньої професійної підготовки. Проте їх можна поділити на умовні групи, в які ми включили: 1) соціологію, політологію та дисципліни філософського напрямку; 2) історико-культурологічні дисципліни; 3) психолого-педагогічні; 4) філологічні дисципліни.

Враховуючи значну кількість дисциплін гуманітарного спрямування та їх потужний потенціал впливу на особистість, з метою формування професійної мобільності, ми розглянули можливість інтеграції цього завдання у процес вивчення означених дисциплін. Оскільки, як вже було показано, гуманітарні дисципліни:

- сприяють створенню цілісної картини світу;
- впливають на формування світобачення особистості, систему її цінностей;
- забезпечують суб'єктивізацію наукового знання;
- виступають передумовою гуманістично орієнтованої професійної діяльності;
- сприяють формуванню соціальної, особистісної зрілості особистості, її всебічному розвитку тощо.

Необхідність інтеграції завдання з формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, перш за все, зумовлюється потребою цілісного, реалістичного сприйняття дійсності; здатності до аналізу подій, які відбуваються; необхідністю прогнозувати майбутнє. Своєю чергою, прогноз майбутнього дозволяє особистості будувати життєві плани, завдання, визначати стратегічні цілі та перспективи щодо самовдосконалення, професійної кар'єри та самореалізації. Здатність в сучасному побачити майбутнє, є надзвичайно важливою для фахівця тому, що індивідуальний простір самореалізації особистості забезпечується існуючою картиною світу, цілісним баченням буття. Проте більшість людей,

зазвичай, бувають обмежені у можливостях побачити цю картину в цілому. Тому, чим більше способів оцінки ситуації (бачення світу) є доступними, і чим у більшому числі ситуацій людина виявляє себе, тим більш різноманітний вибір робиться по відношенню до стилів поведінки і способів впливу на інших людей [551, с.49].

Усвідомити стрімкі, рухливі зміни, що відбуваються в сучасному світі, непередбачуваність соціальної дійсності, неможливо без цілісного її аналізу. Певну цілісність бачення реальності надають гуманітарні дисципліни в цілому. Зазначимо, що на початковому етапі навчання у ВНЗ багаж знань студентів є досить обмеженим. До того ж, у студентів ще недостатньо життєвого досвіду, а досвід людей старшого покоління, досить часто, є таким, що застарів, оскільки був набутий за інших соціально-економічних реалій. У зв'язку з цим, питання престижу, критеріїв «гарної» роботи, успішної кар'єри, зокрема бачення того, що все життя варто працювати на одному підприємстві чи в одній установі, мають різну оцінку в молоді та представників старшого покоління.

Молодим людям все частіше доводиться вирішувати питання професійної самореалізації самостійно. А бачення різних аспектів соціальної реальності, можливість надати їй оцінку, залежить від тих точок зору, які з'являються після знайомства з різними науковими підходами до її аналізу. Значною мірою від того, як використовуються набуті знання на практиці, залежить успішність професійної самореалізації. Найбільш повну картину може надати міждисциплінарний аналіз явищ дійсності, які й урізноманітнюють способи оцінки ситуацій.

Означене дозволяє нам ще раз підкреслити доцільність інтеграції завдання з формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процес їх гуманітарної підготовки, використовувати для цього міждисциплінарну інтеграцію, міждисциплінарні зв'язки.

Опора на міждисциплінарний характер формування професійної мобільності створює передумови набуття студентами міжнаукових знань.

Завдяки їх створенню, студенти мають можливість демонструвати так звані «універсальні навчальні дії», які визначаються як сукупність способів дій того, хто навчається (а також пов'язаних з ними навички навчальної роботи), що забезпечують його здатність до самостійного набуття знань і умінь, що включають й організацію цього процесу [36].

Формування цілісного бачення соціальної дійсності, що надає можливість прогнозувати майбутнє, – це перший важливий аспект міждисциплінарної інтеграції. Другий - пов'язаний з формуванням потреби в гуманітарній підготовці, тобто створенні мотивації до вивчення дисциплін гуманітарного спрямування, демонстрування її практичної спрямованості.

Зазвичай студенти, окрім загального інтересу, сприяння всебічному розвитку, не бачать користі від вивчення гуманітарних дисциплін. А пояснити численні проблеми буденного життя, спираючись на отриману гуманітарну підготовку, зокрема через історію України, історію української культури, соціологію, політологію тощо, виявляється досить проблематичним. До цього часу у ВНЗ, переважно, панує знанієва парадигма освіти, за якої особливий наголос у процесі навчання робиться на отриманні студентами знань, формуванні вмінь та навичок. А ось практична площина гуманітарної підготовки, тобто застосування знань на практиці, залишається поза увагою викладачів. До цього часу, при вивченні гуманітарних дисциплін, у непрофільних навчальних ВНЗ, за головну мету визначається набуття основ наукових знань, а не сприяння професійній підготовці відповідного фахівця. Разом із тим, численні проблеми, які виникають в життєдіяльності сучасної людини, спеціаліста, мають міжнауковий характер. Вони вже не можуть бути розтлумачені з позиції лише однієї конкретної наукової галузі.

Поступове нарощування обсягу й ускладнення міжпредметних проблем є необхідною умовою підтримання інтересу, активності і зростання самостійності студентів при здійсненні міжпредметних зв'язків [674]. А такими проблемами стають: можлива професійна кар'єра; необхідність

міграції задля працевлаштування, відмінність культурних особливостей представників різних країн. У цьому можна переконатися вже на прикладі відмінностей життєдіяльності, зокрема українців, в різних регіонах країни. Саме цим можна пояснити існування особливостей налагодження взаємин, комунікації, розв'язання конфліктних ситуацій тощо. Все означене зумовлює необхідність створення міждисциплінарних знань, зв'язків та опору на них при формуванні професійної мобільності задля успішної професійної самореалізації майбутніх фахівців.

Міждисциплінарні знання студенти можуть набувати, під керівництвом викладача або куратора групи, що особливо актуально у перші роки навчання у ВНЗ (перший етап формування професійної мобільності), оскільки, а ні достатнього життєвого досвіду, а ні базових знань з відповідних дисциплін у них ще немає. Для цього викладач самостійно має здійснити міжнауковий аналіз проблеми, з якою стикаються студенти, і направити їх до певних інформаційних джерел, з метою пошуку відповідей на запитання, які виникають. Такий спосіб набуття міжнаукових знань, більшою мірою, притаманних першому етапу формування професійної мобільності. Проте вже на ньому стимулюється самостійний пошук розв'язання проблемних питань.

На другому її етапі – 3-4 роки навчання у ВНЗ, цей процес може набути комбінованого характеру, залежно від обсягу гуманітарної підготовки студентів, їх інтересів, з опорою на вже набуті знання. Викладач (куратор) може сформулювати проблему і запропонувати студентам знайти спосіб її розв'язання, або ж це роблять самі студенти. Після спільного обговорення, для прийняття остаточного рішення, викладач може націлити студентів на коло наукових інтересів певного вченого, автора, опрацювання робіт якого може наблизити до відповіді на поставлене запитання, або ж звернутися до певної наукової галузі, де досліджуються означені проблеми. Залежно від змісту питання, яке піддається аналізу, обговорення може мати як індивідуальний, так і колективний характер.

На завершальному етапі навчання у ВНЗ – 5-6 роки навчання, студенти вже здатні створювати міждисциплінарні знання самостійно. Набута гуманітарна підготовка, володіння потужними ресурсами інформації Інтернет, наукових бібліотек, дозволяють створювати міждисциплінарні зв'язки і без допомоги викладача. Тому надзвичайно важливо, при вивченні відповідної гуманітарної дисципліни, розкрити її предмет і об'єкт, висвітлити нові галузі, які виникають на стику різних наукових напрямів, перспективні напрями наукових пошуків, які здійснюють вчені на основі, міжнаукових, міжпредметних зв'язків. А пошук відповідей на питання, які виникають, набуває ознаки дослідної роботи, що значно активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів. При відповідній організації навчального процесу, студенти виступають з повідомленнями, які, досить часто, набувають дискусійного характеру.

Уточнимо, що під міждисциплінарними зв'язками розуміється система відносин між знаннями й уміннями, що формуються в результаті послідовного відображення у засобах, методах і змісті предметів, що вивчаються, тих об'єктивних зв'язків, які існують в реальному світі, сприяють формуванню системного світобачення [47]. В психологічному плані міжпредметні зв'язки розглядаються як чинник узагальнення знань і засобів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [553]. Цілком зрозумілим стає те, чому міжпредметні зв'язки виконують роль дидактичної умови підвищення ефективності навчального процесу [211]. Зазначимо, також, що такі науковці, як Ю. Бабанський [48], А. Єрьомкін [555] вважають міждисциплінарні зв'язки дидактичним еквівалентом міжнаукової взаємодії, міжнаукових зв'язків.

Міждисциплінарна інтеграція є своєрідним відображення інтеграційних процесів в освіті, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей [832, с.111]. В такий спосіб стає можливим організація комплексного впливу на особистість, формування

тих якостей студентів, які є необхідними для виявлення професійної мобільності в майбутній професійній діяльності.

Інтеграція наукового знання в сучасних умовах пов'язана з суперечністю, що притаманна суспільному розвитку. З одного боку, стрімке зростання його наукового потенціалу, наслідком якого стає диференціація наукового знання, а з іншого – необхідність забезпечення високого рівня інтеграції професійних знань майбутніх фахівців, необхідністю узагальненості сприйняття світу.

Інтеграція становить одну з форм взаємозв'язку та взаємодії предметів і явищ теорії та практики, становлення їх первинної природної цілісності [65]. Її результатом є поява якісно нової інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [203]. Саме інтеграція розглядається умовою узагальнення наукових знань, підвищення їх комплексності і системності, а процес інтеграції розглядається як певне проникнення змісту дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, з метою формування комплексних знань про різні явища навколишнього світу [509]. Зауважимо, що таким явищем, у контексті проблеми, що розглядається, й є професійна мобільність сучасного фахівця.

Науковці [112] зауважують, що на сучасному етапі цілісне сприймання людиною світу, в якому вона живе, займається певним видом діяльності, має забезпечувати освіченість, яка означає знання не тільки конкретних фактів, законів, теорій, а й сформованість у процесі навчання цілісної інтегрованої картини світу. Педагогічна сутність інтеграції виявляється у розгляді її як процесу і результату розвитку, становлення і формування багатомірності людської цілісності в умовах здійснення інтегративно-педагогічної діяльності [951].

Позитивні результати інтегрованого навчання виявляються у тому, що:
— знання студентів набувають якості системності, виявляють загальність зв'язків у науках;

— уміння стають узагальненими, сприяють комплексному застосуванню знань, їх синтезу, переносу ідей і методів із однієї науки в іншу, що є основою творчого підходу до наукової діяльності людини в сучасних умовах;

— більш ефективно формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості;

— посилюється світосприйнятева направленість пізнавальних процесів студентів;

— забезпечується активізація та інтенсифікація навчально-професійної діяльності [509].

Отже, інтеграція завдання з формування професійної мобільності у вивчення дисциплін гуманітарного спрямування, опора на міждисциплінарні зв'язки, є передумовою виявлення системності бачення проблем навколишньої дійсності, всебічного розвитку майбутнього фахівця, формування його ціннісних орієнтирів, активізації процесу самонавчання і саморозвитку.

Розглянуте вище, зумовлює необхідність використання комплексності і системності при структуруванні як змісту гуманітарної підготовки, так і організації навчального процесу на інтегрованій основі. Комплексний і системний підходи надають їй такі переваги:

— інтегрований зміст навчання є інформаційно більш ємним і направленим на формування здатності мислити системно;

— інтегровані поняття дозволяють сформувати орієнтовну основу дій високого рівня узагальненості;

— інтегрований зміст володіє більшими можливостями формувати альтернативне мислення студентів, що дозволяє вільно оцінювати факти і знаходити принципово нові методи вирішення поставлених завдань;

— побудова навчального процесу на інтегрованій основі сприяє розвитку симультанного мислення, тобто здатності бачити загальне у зовнішньо різноякісних явищах і процесах;

- інтегроване навчання направлено на формування діалектичного мислення тих, хто навчається, тобто дозволяє розглядати проблемні ситуації різного рівня складності;
- при інтеграції образно-емоційного і логічного компонентів процесу навчання досягається цілісне сприйняття світу, залучення різних механізмів пізнавальної і дослідницької діяльності;
- інтеграція різнохарактерного змісту сприяє реалізації ціннісного підходу до навчання, підвищує рівень особистісної і професійної мотивації студентів [863].

Визначившись з перевагами, можливими результатами інтегрованого навчання, маємо розглянути практичні можливості інтеграції завдання з формування професійної мобільності, відповідно до виділених критеріїв готовності її виявлення.

Перш за все, акцентуємо аксіологічно-мотиваційний критерій готовності, де аксіологічна складова визначає систему цінностей, якими керується фахівець у професійній діяльності, виявляючи професійну мобільність.

Своєю чергою, цінності, якими керується людина, відображають цінності соціальної групи, до якої вона належить, а вони виявляються у соціальних нормах, зумовлюють мету, ідеал, завдяки яким визначається направленість мотивів. Враховуючи специфіку розвитку аграрної галузі, соціально-історичні передумови розвитку професійної мобільності, а також вплив на формування професійної мобільності гендерної сегрегації на ринку праці, виникає необхідність корегування системи цінностей майбутніх фахівців, впливу на їхні потреби, мотиви діяльності.

Такий вплив можливий завдяки інтеграції завдання з формування професійної мобільності у дисципліни філософського напрямку, соціологію, політологію. Важливим при реалізації такого впливу є самостійний вибір ціннісних орієнтирів самими студентами при усвідомленні причин і наслідків рішень, що можуть ними зумовлюватися. Тому важливості набуває делікатне

керівництво викладача, спільна діяльність викладача і студентів щодо моделювання різних життєвих і виробничих ситуацій.

Перш за все, підкреслимо змістовну інтеграцію означених наук та відповідних дисциплін, які вивчаються студентами.

Серед найважливіших питань, які прагне пояснити філософія, є питання людської природи, сенсу і цінностей людського життя [250]. Таке пояснення входить і до кола тих наук, з якими філософія має безпосередні зв'язки. До того ж, філософія намагається не просто ствердити певну прийнятну для людини картину світу, але побудувати знання на всезагальному і нескінченному, за принципом логічної послідовності, природничо-науковому підґрунті. Для того, щоб зробити висновки про загальні цілі життя людини, її ціннісні пріоритети, а її моральні позиції були переконливими, необхідно отримати знання про порядок організації світу в цілому. Оскільки прагнення щастя потребує наявності його критеріїв, а це можливо завдяки цілісному знанню про світ [918].

Це питання є вкрай важливим для формування професійної мобільності, особливо в умовах абсолютизації матеріального добробуту. Не секрет, що значна частина студентів не замислюється щодо питань власної самореалізації, оскільки для багатьох щастя полягає, переважно, у матеріальних статках.

Саме філософське знання орієнтоване на створення універсальної системи буття і місця людини в ньому, що реалізується за допомогою осмислення змісту, яке закладено в усіх інших формах життєво-практичної і духовної діяльності людини: в науці, релігії, мистецтві, моральній свідомості, ідеології і т. ін. До того ж, філософія виступає не просто як констатація існуючого світу в тому його вигляді, яким він безпосередньо представлений людині, а розкриває глибини буття, відкриває світ у його найбільш сутнісних і фундаментальних властивостях і характеристиках, вона прагне виявити повноту можливостей і, тим самим, обов'язків людини в цьому світі (прогностично-соціальна функція світобачення) [584].

Не викликає сумніву те, що необхідно використовувати значний потенціал філософських знань, разом із знаннями соціології та політології, щодо формування світоглядних уявлень, які торкаються смисложиттєвих переконань і цінностей. Саме самостійна робота з науковою літературою є тим контекстом світоглядних питань, який робить кожного студента постійно «відкритим» до їх постановки та переосмислення. При цьому актуалізується взаємодія досвіду і життєвих планів особистості [555]. Проте маємо підкреслити, що питання смисложиттєвих установок торкається всіх без винятку гуманітарних, культурологічних наук, а важливість цього їх аспекту є вкрай необхідним при формуванні професійної мобільності.

Акцентуючи важливість світоглядних установок при виявленні професійної мобільності, маємо підкреслити важливість розкриття особливостей світогляду хлібороба, завдяки якому, а також національно-ментальним цінностям, уможлиблюється передавання філософсько-світоглядного знання, як зрозумілого, доступного, «неважкого» [556]. Кризь призму специфіки світобачення сільських мешканців доцільно розглядати і соціальні та політичні процеси, що відбуваються в певних регіонах країни чи світі.

Не менш важливою є й інтеграція завдання з формування професійної мобільності у викладання історико-культурологічних дисциплін, перш за все, історії України. Вивчення означених дисциплін дозволяє здійснити ефективний вплив на формування громадянської позиції, національної ідентичності, почуття патріотизму фахівця. Невичерпним є потенціал цієї навчальної дисципліни у формуванні загальної культури майбутнього фахівця, усвідомленні загальнолюдських цінностей, що забезпечують мотивацію діяльності, поведінки, орієнтацію в суспільстві, формує прагнення до досягнення певних цілей відповідно до суспільних норм, й навіть сприяє саморегуляції емоційних стресових переживань особистості [873, с.32-33].

Корегування ціннісних установок сучасної молоді є вкрай актуальним і тому, що за роки існування радянської влади тривав процес руйнації

українського культурно-історичного цивілізаційного коду і національно-культурної системи цінностей, пріоритетів і норм, формувався комплекс меншовартості [243].

Актуальність завдання формування національної самосвідомості, патріотизму, в контексті виявлення професійної мобільності, зумовлюється соціально-економічною кризою, в умовах якої, значна частина молоді має намір виїхати на роботу за межі України. Проте патріотично налаштована молодь, набувши досвіду роботи, повернеться в Україну досвідченими фахівцями. А це можливо лише за умов цілеспрямованого впливу на формування ціннісних орієнтацій студентів.

Не менш потужним, у контексті формування ціннісних орієнтацій молоді, є і потенціал дисциплін культурологічного спрямування – історія української культури, культурологія, українська та світова культура, які, за своєю суттю, є комплексними гуманітарними науками, формування яких виражає загальну тенденцію інтеграції наукового знання про культуру [395, с.8].

В умовах прагнення української держави до євроінтеграції, надзвичайно важливим є усвідомлення того, що українська культура є частиною світової культури, а можливість виявлення професійної мобільності сучасними фахівцями за межами нашої країни, зумовлює необхідність інтеграції в культурне середовище іншої країни, можливості запозичення культурних цінностей інших народів, що має узгоджуватися з розвитком національного патріотизму, історичної свідомості. Саме у процесі опанування культурологічними знаннями стає можливим формування широкого світогляду, розуміння свого власного місця та відповідальності в становленні української держави, що також є важливою складовою професійної мобільності сучасного фахівця.

Особливо гостро проблеми культури актуалізуються у XXI ст., при переході до інформаційної цивілізації, основу якої складає виробництво знань та інформації, гуманістично орієнтовані високі технології, створення

планетарного взаємозв'язку і взаємозалежності глобальної економіки, перспективно довгострокове планування тощо, що має спиратися на демократію, самозабезпечення і самозайнятість, зумовлюють необхідність регуляції поведінки людини саме високою культурою, що проявляється в її освіченості, професіоналізмі, соціально-культурній активності, слідуванню високим принципам моралі [28].

Розкриття особливостей розвитку вітчизняної культури, значною мірою, пояснює особливості сучасного розвитку країни, що виявляється в загальному соціально-економічному її стані. Витоки феномену української культури сягають у далеке минуле, а кристалізація його своєрідності, неповторності – це історичний процес втілення особливостей менталітету й вираз відношення прабатьків, батьків та сучасників до свого буття, до суперечливої долі свого народу [679, с.5]. Саме культура виступає соціальною пам'яттю суспільства, створює механізми формуючого впливу на особистість [238].

Варто при цьому відзначити, що попри раціоналізацію людського мислення, зростання технократизму, поглядів на предмети гуманітарного циклу як на щось другорядне, саме культурологічна підготовка має стати значною противагою таких ідей, сприяючи підвищенню рівня духовності людини й суспільства [675, с.123]. Без вирішення питань загальнокультурного розвитку, розв'язання проблеми формування професійної мобільності може набути виключно прагматичного характеру і зашкодити, перш за все, самому фахівцю.

Внесок культурологічних знань у формування професійної мобільності полягає в тому, що культурологічні знання дають розуміння не тільки актуальних, об'єктивних причин соціокультурних тенденцій. Культура як практика життя, завжди випереджає свій культурний смисл, який набувається людиною у ході свого становлення в певній культурній ситуації. Свідомість, усвідомлення – завжди феномен який доганяє, запізнюється. Саме культура, головна функція якої пов'язана з процесами виживання суспільства, – це не

тільки результат потреби людини в самореалізації, але й наслідок помилок, промахів, це набуття цілі яка не переслідується, але досягається. Смысл результату осягається лише тоді, коли набута ціль проявляє прямий чи побічний негативний результат. Саме культура програмує діяльність, як на соціальному, так і на індивідуальному рівнях, задаючи сюжети за певними культурними сценаріями [52].

Існування в суспільній свідомості упереджень гендерного характеру, які стають суттєвою перешкодою на шляху професійної самореалізації сучасних фахівців, зумовлює необхідність підвищення освітнього рівня студентської молоді з гендерної проблематики, використовуючи досвід української народної педагогіки, етнічної психології та сексуальної культури [334]. Введення такої тематики у програми навчальних дисциплін ВНЗ, є ще достатньо рідкісним явищем, проте її важливість для становлення світоглядних установок не викликає сумніву. Завдяки знайомству з навчальним матеріалом такого характеру, студенти отримують теоретичне підґрунтя прийняття ідеї гендерної рівності. А основи гендерної теорії є міждисциплінарним науковим напрямом, що включає і філософське, і соціологічне, і політологічне, і культурологічне, й історичне осмислення.

Отже, при інтеграції завдання з формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у викладання гуманітарних дисциплін, стає можливим відповідне осмислення дійсності. Його важливість зумовлюється ще тим, що з кінця ХХ століття відбувається ускладнення соціальної реальності перед обличчям проблем, які, багато у чому, неможна співставити як з історичним досвідом попередніх поколінь, так і з соціальною пам'яттю поколінь, що живуть нині. Сьогодні особистість щоденно стикається з необхідністю зробити вибір, взяти на себе відповідальність, проявити компетентність і професіоналізм. Ще ніколи в історії людина не ставала такою проблематичною для себе, як у нинішній час [946]. Означене підкреслює важливість гуманітарної підготовки майбутніх фахівців до життєдіяльності в нових умовах. А завдяки введенню

практичного контексту, що проявляється у безпосередньому виявленні ціннісних установок особистості на виборі життєвих шляхів та шляхів професійної самореалізації, створюється і мотивація до їх опанування.

Опора на введення професійного і соціального контекстів у процес вивчення гуманітарних дисциплін, їх особистісна спрямованість, стимулювання інтересу за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності сприятимуть виникненню потреби до їх опанування. При цьому акцентування саме практичного аспекту набуття гуманітарної підготовки, завдяки якому стає можливим професійний саморозвиток фахівця, стає запорукою мотиваційної готовності до виявлення професійної мобільності.

В сучасних умовах успішна самореалізація фахівців неможлива без удосконалення професійної комунікативно-інформаційної компетентності, яка становить основу відповідного критерію до виявлення професійної мобільності.

У цьому контексті, всі без виключення дисципліни гуманітарного спрямування мають значний потенціал до її розвитку, оскільки сама природа гуманітарного знання передбачає діалог, в процесі якого здійснюється обмін думками, позиціями.

При інтеграції завдання формування комунікативно-інформаційної компетенції, як складової забезпечення виявлення професійної мобільності, надзвичайної актуальності набуває методологічний і методичний рівень інтеграції, оскільки визначені методологічні підходи, а саме андрагогічний, контекстний та гендерний та методологічні принципи формування професійної мобільності забезпечують передумови формування професійної мобільності в цілому, і комунікативно-інформаційної компетенції, зокрема.

Разом із тим, провідними гуманітарними дисциплінами, інтеграція в які завдання з формування професійної мобільності є найбільш перспективними, становлять саме філологічні, а саме – українська та іноземна мови.

Саме опанування українською мовою забезпечує україномовне професійне спілкування, дозволяє грамотно будувати діалог, мобілізувати

комунікативні знання і вміння в ситуаціях пошуку професійно необхідної інформації для розв'язання ділових проблем. Не менш важливого знання набуває й іншомовна підготовка майбутніх фахівців, оскільки в сучасних умовах аналіз зарубіжних наукових джерел, інформаційний та практичний обмін стає неодмінною складовою професійної самореалізації фахівця. Тому цілком логічно, що володіння іноземною мовою розглядається на сьогодні запорукою конкурентоспроможності фахівця [404].

Іншомовна підготовка здатна значно розшири коло наукових інтересів фахівця, сприяти професійним знайомствам, зустрічам з потенційними роботодавцями, стажуванню як на провідних підприємствах галузі в Україні, так і за кордоном.

Проте завдання з розвитку комунікативно-інформаційних компетенцій має бути інтегроване у процес вивчення всіх гуманітарних дисциплін. Доступ до всесвітнього інформаційного простору завдяки Інтернет дозволяє здійснювати пошук навчальної інформації, який може бути доповненим і можливостями сучасних бібліотек.

Завдяки сучасним інформаційним технологіям, доцільно долучати студентів, особливо старших курсів, до участі в Інтернет-конференціях з гуманітарної проблематики, що сприятиме набуттю досвіду, який у подальшому може бути використаний у професійній діяльності. А при зміні напряму професійної діяльності, буде мати ще більш вагоме значення, оскільки націлюватиме фахівця на збільшення частки самостійної роботи, на постійне самонавчання.

З метою інтеграції завдання з формування професійної мобільності у процес вивчення гуманітарних дисциплін, враховуючи методологічну інтеграцію андрагогічного, контекстного та гендерного підходів, використовується весь спектр існуючих форм і методів навчання. Проте особливий наголос робиться на застосуванні інтерактивних методів навчання, використання яких сприяє створенню сприятливого емоційного і мотиваційного фону занять, зняттю психологічної напруги, стимулюванню

стійкого інтересу до оволодіння гуманітарними знаннями. Саме інтерактивні методи навчання зумовлюють набуття студентами навичок відстоювання, аргументації своїх думок, вміння вести дискусію, приймати виважені, аргументовані рішення тощо.

Важливим елементом розвитку інформаційно-комунікативних компетенцій є також і відносини співробітництва, партнерства на заняттях, де викладач виступає в ролі консультанта, фасилітатора, де студенти відчують його підтримку і зацікавленість у навчальних здобутках. При цьому, надзвичайної важливості набуває знання викладачем індивідуальних особливостей, інтересів і уподобань студентів, що своєю чергою, оптимізує засвоєння навчального матеріалу.

Означене дозволяє сформулювати вимоги до інтеграції завдання з формування професійної мобільності у процес викладання гуманітарних дисциплін, відповідно до інформаційно-комунікативного критерію:

— активна діяльність студентів щодо опанування українською та іноземною мовами, як підґрунтя налагодження успішної комунікації в майбутній професійній діяльності;

— застосування андрагогічного, контекстного та гендерного підходів, а також методологічних принципів, при викладанні гуманітарних дисциплін з метою інтеграції завдання з формування професійної мобільності;

— опанування можливостями Інтернет, сучасних бібліотек задля пошуку, аналізу інформації, що стосується як конкретної навчальної дисципліни, так і професійно-необхідної інформації;

— збільшення частки самостійної роботи, як передумови подальшого безперервного самонавчання;

— використання найрізноманітнішого спектру методів і форм навчання з опорою на інтерактивні методи;

— врахування, у процесі викладання гуманітарних дисциплін, індивідуальних можливостей, інтересів та уподобань студентів;

— створення позитивного емоційного, психологічного клімату на заняттях, відносин партнерства і співробітництва між викладачем і студентами.

Інтеграція завдання з формування професійної мобільності у процес вивчення гуманітарних дисциплін за особистісно-рефлексивним критерієм має в основі:

- готовність особистості до самостійного життя;
- здатність до осмислення проблем суспільства, розуміння механізмів його функціонування;
- усвідомлення власного особистісного розвитку, відповідно до вимог професійної діяльності, можливості виявлення професійної мобільності.

У зв'язку з цим, у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, особливий наголос має робитися на самоспостереженні, власних роздумах, саморозумінні, зверненні студентів до свого внутрішнього світу, самоаналізі, тобто рефлексії.

З метою розвитку здатності до рефлексії, яка відображається і в локусі контролю, важливо при аналізі результатів навчальної діяльності, зокрема з успішності опанування певною дисципліною, акцентувати конструктивність інтернального локусу контролю, і деструктивність, для особистісної самореалізації, екстернального.

Внаслідок інтеграції завдання з формування професійної мобільності за особистісно-рефлексивним критерієм у процес вивчення гуманітарних дисциплін, має також активізуватися вольова сфера особистості. Викладачі гуманітарних дисциплін мають надавати підтримку студентам у виявленні цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, організованості, здатності до подолання перешкод. При тому розуміючи зв'язок вольових зусиль із мотивацією до набуття знань з гуманітарних дисциплін.

У зв'язку з тим, що успішність професійної діяльності, виявлення професійної мобільності, зумовлюється успішністю у взаємодії з іншими, інтеграція завдання з формування професійної мобільності у процес

вивчення гуманітарних дисциплін має передбачати і стимулювання розвитку емпатії. На заняттях мають стимулюватися взаємодопомога, взаємопідтримка, розвиток гуманістичних цінностей.

Інтеграція завдання з формування професійної мобільності у вивчення гуманітарних дисциплін за когнітивно-технологічним критерієм передбачає:

- активізацію технологій учіння;
- використання психологічних механізмів процесу пізнання у навчальній діяльності, зокрема, при вивченні гуманітарних дисциплін;
- застосування набутих знань на практиці;
- набуття досвіду самостійної навчальної діяльності;
- здатність до проектування навчальної діяльності, аналізу її ефективності та результатів.

Зазначимо, що реалізація визначеного завдання можлива при вивченні всього циклу гуманітарних дисциплін. З цією метою необхідно:

- акцентувати набуття студентами навичок самонавчання, роботи з літературними джерелами, вміння конспектувати, анотувати, узагальнювати навчальний матеріал, робити висновки;

- ефективно організовувати процес пізнання, використовуючи особливості психічних пізнавальних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо;

- формувати здатність екстраполювати набуті знання на пояснення ситуацій життєдіяльності, а також на майбутню професійну діяльність, можливі її зміни;

- створювати передумови для усвідомлення потреби у постійному самонавчанні, як передумови майбутньої професійної діяльності, забезпечення виявлення професійної мобільності.

Таким чином, інтеграція завдання з формування професійної мобільності у процес вивчення гуманітарних дисциплін, має сприяти отриманню більш ефективного результату, який виявлятиметься у готовності

до професійної мобільності у майбутній професійній діяльності фахівців аграрної сфери.

3.4. Підготовка викладачів аграрних ВНЗ до формування професійної мобільності студентів

Успішна реалізація завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери можлива за умови відповідної підготовки науково-педагогічних працівників ВНЗ, одне з провідних місць якої посідає її психолого-педагогічна складова.

Розглядаючи професійну мобільність одним із показників якості освіти, ми переконані в тому, що відповідна підготовка викладачів до її формування, стає важливим чинником підвищення ефективності педагогічної діяльності викладачів загалом. Означене спонукало нас до аналізу та визначення сучасних вимог, проблем і завдань щодо педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, аграрного спрямування зокрема.

Слід наголосити, що нині накопичено значна кількість праць вітчизняних науковців з проблеми формування і вдосконалення професійної компетентності викладачів вищої школи, зокрема це дослідження О. Біди, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, Г. Тарасенко, С. Сисоєві, А. Степанюк та ін. Питання характеру і змісту професійно-педагогічної діяльності розглядалися у працях Г. Балла, В. Безрукової, Н. Глуханюка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Коваленко, В. Козакова, Н. Ничкало та ін.

Підготовці кадрів у сільськогосподарських університетах присвячено наукові праці В. Андрущенко, С. Балюк, В. Кириченко, В. Кременя, Д. Мазоренко, М. Малік, І. Предборська, В. Пузік, Є. Руденко, П. Саблук, Б. Стегній, О. Терещенко та ін.

Науковці аналізують численні проблеми підготовки педагогічних кадрів в системі ВНЗ. З метою їх узагальнення ми звернулися до праць Л. Афанасенко [42], В. Гриньової [237], Л. Гурьє [253], І. Зязюна [342], Б. Левківського [514], Л. Меркулової [580], П. Сенге [791], П. Сікорського

[811], М. Супрун [869], Н. Ходякової [937] що дозволило нам виділити проблеми, до числа яких належать:

— відсутність цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів;

— відсутність повного методичного забезпечення соціально-психологічної підтримки студента-аграрія;

— відсутність психолого-педагогічної підготовки викладачів непедагогічних ВНЗ;

— відсутність сформованої педагогічної культури викладача з постійним наближенням до ідеального «я», нескінченним процесом самовдосконалення творчої індивідуальності, що передбачає усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності;

— відсутність педагогічної майстерності, складовими якої є педагогічна спрямованість, професійні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка;

— прагнення наслідувати досвід науково-педагогічних працівників, які їх навчали з акцентом на підготовку «вузькоспрямованих» фахівців;

— зверхнє ставлення до педагогіки і педагогічних знань.

Останню тезу підтверджує відомий принцип Пітера – в ієрархії кожен індивідуум має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності [703]. У цьому контексті додаємо думку Л. Гурьє [253] про те, що зверхнє ставлення викладачів технічних та негуманітарних дисциплін до педагогіки і педагогічних знань пов'язано з тим, що свою дисципліну, незалежно від того, чи є вона фундаментальною чи прикладною, вони вважають науковою, а педагогіку – набором наукоподібних текстів, які не мають наукової цінності.

Розглянуті проблеми підготовки викладачів ВНЗ зумовлюють і значну увагу таких вчених як В. Байденко [54, с.4], Р. Бар, Д. Таг [1019], В. Кремень [476], Н. Нічкало [871], до окреслення нагальних її завдань, які ґрунтуються

на відповідних вимогах до професійної діяльності викладачів ВНЗ, розглядувані нами під кутом їхньої підготовки до формування професійної мобільності майбутніх фахівців:

- створення потужних регіональних університетів з науковими та педагогічними школами;
- підвищення науково-педагогічного потенціалу викладацького корпусу;
- підвищення методичної компетентності викладачів ВНЗ;
- перехід викладачів на позицію експертів з конкретної дисципліни, які передають знання на лекціях;
- перехід від парадигми викладання (передачі інформації, знань) до парадигми навчання (оволодіння компетенціями – необхідним потенціалом для юності), що передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію викладача й студентів та дії, які спрямовуються на неперервні професійні інновації.

Останнє пов'язано з тим, що феномен знання можна представити у вигляді інформаційної системи, що саморозвивається [525]. Необхідно зважити на те, що викладач може повідомити тільки «мовленнєву оболонку знань» у формі інформації, а самі знання не можуть бути передані як річ [700, 76], відповідно, для того, щоб інформація набула статусу знань, вона має набути особистісного значення для тих, хто навчається.

Низка завдань щодо підготовки викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності, у межах якої відбуватиметься забезпечення формування професійної мобільності, постає у зв'язку з інформатизацією суспільства та освіти, яка тлумачиться як «комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією» [217, с.149]. Означене зумовлює як особливості, так і нові можливості їх використання у навчально-виховному процесі. Аналіз наукових праць таких вчених як М. Жалдак [297], В. Ільчук, А. Коломієць

[371], А. Костіков [462], О. Шилова [981], дозволяє нам підкреслити такі з них:

— оперативний інформаційний обмін між факультетами, кафедрами та іншими підрозділами ВНЗ, що змінює за формою і змістом навчальну діяльність студентів;

— ускладнення функцій педагогічної діяльності викладачів ВНЗ;

— здатність до оновлення сфер професійної діяльності;

— невідповідність сучасним реаліям уявлення про навчання, як повністю планованого та керованого процесу з чіткою регламентацією діяльності студента і викладача, з завчасно визначеним змістом, у межах традиційних форм навчання;

— необхідність використання усього спектру можливостей сучасних інформаційно-комунікативних технологій, до здійснення інноваційної педагогічної діяльності;

— необхідність випереджаючого характеру підготовки викладачів до можливості використання їх переваг;

— потреба у формуванні інформаційної культури, що включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, вдосконалювати педагогічну майстерність, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі й навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної та суміжних галузей.

Підготовка викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери має відбуватися в умовах, що пов'язані з швидкоплинними змінами в економіці, процесами глобалізації, які охопили майже весь світ, і спричиняють невизначеність та слабку прогнозованість подій у різних сферах життя, які підкреслюють науковці В. Шадріков [967], Л. Гур'є [253]. У зв'язку з цим виділяються відповідні проблеми, які необхідно врахувати при підготовці викладачів до формування професійної мобільності студентів-аграріїв:

- втрата ідентифікації сталих професій, які як короткострокові «пакети компетенцій», змінюються;
- зростання невизначеності, в умовах якої функціонує система як вищої освіти, так й інші соціальні інститути;
- необхідність підготовки молодого покоління до життя, в умовах повної невизначеності.

Означене акцентує необхідність усвідомлення самими викладачами особливостей сучасних соціально-економічних процесів, необхідності виявлення власної професійної мобільності, передумовою якої стає психолого-педагогічна підготовка.

Усвідомлення викладачами ВНЗ необхідності виявлення власної професійної мобільності обумовлене завданням стимулювання їхньої конкурентоздатності, яка стала наслідком демографічних процесів, що відбуваються в країні, коли зменшення кількості студентів призвело до необхідності скорочення викладачів [278, с.119]. За аналогією, що подібне впливає на формування подібного – конкурентоспроможний викладач може сформувавати конкурентоспроможного фахівця. На це звертають увагу науковці додаючи, що вона (конкурентоздатність), забезпечує успішність діяльності викладача, а її показниками є: задоволеність викладачем своєю діяльністю та її результатами; успішна самореалізація викладача, реалізація особистісно-професійного потенціалу; забезпечує визнання соціумом оптимального рівня творчості та професіоналізму викладача, викладацької майстерності і професійної самосвідомості, індивідуального стилю діяльності і високого рівня акмеологічного розвитку [970].

За умови сприйняття професійної мобільності як вагової складової професійної підготовки, вона постає інтегративною, цілісною характеристикою суб'єкта діяльності, що забезпечує гнучку орієнтацію в динамічних професійних умовах (як внутрішніх, так і зовнішніх). Тоді в умовах вищого навчального закладу конкурентоздатність викладача буде

виявлятися у здатності опанувати нові технології навчання, активно використовувати їх у навчально-виховному процесі тощо [457].

Підкреслимо, що кількість досліджень з проблеми формування мобільності педагогічних працівників у процесі їхньої професійної діяльності є обмеженою, зокрема, це праці Л. Амірової [20], Ч. Ільдарханової [351], І. Нікуліної [627], А. Санько [780]. Їх аналіз дозволяє виділити стратегії формування професійно-педагогічної мобільності викладача вищої школи:

- організація процесу навчання, в межах якої здійснюється відбір і конструювання змісту на основі принципу модульності;
- застосування організаційних форм і методів навчання, які усувають труднощі в прийнятті професійних рішень і психологічних бар'єрів, та сприяють розвитку навичок самокорекції;
- досягнення адекватності структурних компонентів професійно-педагогічної мобільності.

Таким чином, методичний інструментарій репродукується в діяльність викладачів, які включені до освітньої системи формування професійно-педагогічної мобільності.

Підсумовуючи вищевикладене, окреслимо завдання, які мають вирішуватися внаслідок психолого-педагогічної підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери:

- формування педагогічної культури, педагогічної майстерності;
- визначення цілей й мотивів власного саморозвитку;
- прагнення до високого рівня професійної компетентності;
- усвідомлення необхідності та важливості психолого-педагогічної підготовки викладача ВНЗ непедагогічного спрямування;
- прийняття важливості виховної роботи у педагогічній діяльності викладача ВНЗ;
- використання оперативних інформаційних зв'язків між викладачами університету, його підрозділами;

- готовність до здійснення інноваційної діяльності, що забезпечена методологічною компетентністю;
- формування інформаційної культури;
- розвиток адаптаційних можливостей викладачів;
- перехід у навчально-виховному процесі від парадигми викладання до парадигми навчання;
- усвідомлення важливості формування професійної мобільності студентів ВНЗ;
- формування гуманістичної орієнтації викладача, що виявляється в інтересі до особистості; увазі до кожного, його думок, переконань; толерантному сприйнятті можливих помилок на користь виявлення ініціативи; вмінні побачити роботу мислення, здатності підтримати та направити їх конструктивне розгортання, а також доброзичливе ставлення до кожного, повазі до точок зору інших, що можуть значно відрізнитися від особистого бачення ситуації викладачем.

Науковці, дослідження яких присвячені проблемі формування професійної мобільності фахівців різного спрямування, а саме Л. Амірова [20], Е. Боярко [101], С. Капліна [390], Г. Меденкова [575], Л. Сушенцева [874], визначаючи важливість підготовки викладачів до педагогічної діяльності, пропонують різноманітні підходи до реалізації цього завдання. Ми систематизували їхні думки і навели у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Напрями підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців

Л. Амірова	Модель самонавчання - вироблення індивідуальної траєкторії навчання самим суб'єктом пізнавальної діяльності де у процесі її опанування актуалізується потенціал педагога. Той, хто направляє підготовку педагогів виступає андрагогом і реалізує консультаційно-управлінську функцію, а той, хто навчається, виступає як система, що саморегулюється, самостійно опановує інноваційне освітнє середовище, формує власну мотивацію і визначає цілі і ступінь власної участі у навчанні, обирає індивідуальний темп освоєння програмного матеріалу. В такому середовищі здійснюється об'єктивація професійно ціннісних знань і досвіду, що постає умовою побудови індивідуальної програми навчання в
------------	--

	освітньому процесі, що інтенсивно розвивається. Найбільший ефект досягається при колективній організації освітньої діяльності, що дозволяє досягти рівня взаємомотивації, взаємопідтримки і взаємонавчання.
К. Боярко	— Високий рівень педагогічної культури, професіоналізм викладачів у контексті гуманізації освіти; — розвиток педагогічної творчості; — підготовка нового покоління педагогічних кадрів, здатних до розробки та реалізації інноваційних програм і технологій.
С. Капліна	Озброєння викладачів ВНЗ знаннями про сутність, зміст і технології формування професійної мобільності майбутнього фахівця, а також теорією та методикою викладання гуманітарних дисциплін.
Г.Меденкова	Мотиваційні завдання - перспективність педагогічної діяльності; можливість реалізувати свій особистісний і професійний потенціал. Організаційні – наявність у навчальному закладі механізмів розвитку даної якості, позиціонування освітнього закладу через участь в інноваційних проектах і т. ін.
Л. Сушенцева	Залучення викладачів до різних форм методичної роботи, завдяки якій здійснюється формування необхідних соціально-професійних компетенцій викладачів.

Враховуючи доцільність застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, ми також виокремлюємо підхід до підготовки педагога-андрагога Ю. Каліновського [381, с.211-212], який виділяє два важливих елементи освітньої системи освіти дорослих, а саме:

а) самонавчання, самовиховання, саморозвиток, самостереження, самоаналіз, самооцінка і самореалізація дорослого, які безпосередньо пов'язані з педагогічною підтримкою і педагогічним сприянням з боку тих, до кого звертається дорослий, (суб'єкт-суб'єктні відносини носять характер довіри, вони є відкритими, варіативними, відвертими, які притаманні більше системі неформальної та інформальної освіти, за якою постійний контакт не є обов'язковим);

б) суб'єкт-суб'єктні відносини в підсистемі «андрагог-дорослий» носять інверсійний характер і обидва суб'єкти можуть мінятися ролями, оскільки і суб'єктами вони називаються в «логічній схемі», а на практиці вони можуть вступати у взаємовідносини як особистості та індивідуальності, наділені значною інформацією, накопиченим досвідом у застосуванні

отриманих знань і досягнутих умінь, а також інтуїтивному вирішенні завдань і проблем, що виникають.

Як бачимо, у підходах підготовки викладачів до формування професійної мобільності переважає діяльнісний контекст, але важливим є забезпечення підготовки викладачів до формування професійної мобільності завдяки стимулюванню саморозвитку особистісних якостей, які зумовлюють її виявлення.

Саме у процесі психолого-педагогічної підготовки викладача мають бути створені умови для стимулювання самодіагностики особистісних якостей, яка визначатиме потреби самовдосконалення. Відповідно, організація підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів-аграріїв, має ґрунтуватися на консультативно-організаційній діяльності.

До числа універсальних компетенцій, усвідомлення необхідності яких забезпечить викладачу здатність здійснювати вплив на формування професійної мобільності майбутніх фахівців, безумовно, потрібно віднести безперервне оновлення як професійних так і гуманітарних, зокрема психолого-педагогічних знань. З цією метою викладач має самостійно виявляти ініціативу, допитливість в опануванні інноваційними, інтерактивними формами і методами навчання. Але, перш за все, викладач сам повинен бути впевнений в доцільності, важливості та необхідності психолого-педагогічної підготовки.

Отже, є підстави стверджувати, що вирішення завдання підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів зумовлюються:

- організацією підтримки викладачів у самонавчанні, самовихованні, саморозвитку;
- усвідомленням необхідності самоспостереження, рефлексії результатів власної педагогічної діяльності;
- створенням установки на власну самореалізацію, самоактуалізацію;

- організацією обміну досвідом застосування отриманих знань та умінь, що забезпечує передбачення результатів педагогічної діяльності;
- установкою на особистісне самовдосконалення на підставі прогнозування результатів власної діяльності;
- прагненням до суб'єкт-суб'єктних відносин, що ґрунтуються на співпраці, підтримці, визнанні індивідуальної неповторності кожного, прагненні до діалогу, що забезпечує високий рівень комунікативної культури;
- високим рівнем інформаційно-комунікативної культури, здатністю викладачів працювати з великими обсягами наукової, психолого-педагогічної інформації з метою активного її використання у навчально-виховному процесі.

Підготовку викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців ми розглядаємо з двох позицій: перша полягає в самостимулюванні до виявлення власної професійної мобільності; друга – у спеціальній підготовці до формування професійної мобільності студентів у процесі викладання фахових дисциплін, які є профільними для викладача.

З цією метою ми інтегрували завдання підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів у діяльність психолого-педагогічного семінару ВНАУ, а також у науково-методичні семінари кафедр.

У процесі підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців нами був розроблений відповідний алгоритм, який складався з послідовних дій:

1. Вхідного моніторингу викладачів.
2. Статистичної обробки отриманих результатів.
3. Ознайомлення викладачів з результатами моніторингу.
4. Проектування змісту психолого-педагогічної підготовки.
5. Визначення способів стимулювання саморозвитку професійної мобільності.

6. Диференціація та індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки.

7. Здійснення поточного контролю за якістю психолого-педагогічної підготовки з основами формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

8. Самоаналіз результатів контролю

9. Завершальний моніторинг підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Проаналізуємо більш детально кожний складник алгоритму підготовки викладачів та наші пропозиції щодо їх реалізації.

1. Вхідний моніторинг викладачів має визначити:

— рівень адаптації викладачів до педагогічної діяльності у ВНЗ, їх конкурентоздатності;

— здатності до виявлення професійної мобільності;

— готовності викладачів до формування професійної мобільності студентів.

З метою виявлення стану підготовки викладачів до формування професійної мобільності ми запропонували їм дати відповіді на питання спеціально розробленого опитувальника.

2. Статистична обробка отриманих результатів. При обробці отриманих результатів опитування маємо зазначити відмінність у відповідях між викладачами-жінками і викладачами-чоловіками, які були для нас дещо неочікуваними (Див. додаток А, таблиця 1.). Перш за все, досліджуючи міру адаптації викладачів до педагогічної діяльності у ВНЗ, їхньої конкурентоздатності виявилось, що задоволених результатами своєї педагогічної діяльності жінок на 18,9% більше, ніж чоловіків, а тих, хто вважає, що діяльність викладача дозволяє реалізувати свій особистісний потенціал серед жінок на 12,7% більше ніж серед чоловіків. Нас дещо вразила оцінка викладачами своєї методичної компетентності і педагогічної майстерності – 81,8% відсоток жінок дали на це запитання позитивну

відповідь, чоловіків виявилось щодо першого запитання на 11,8% менше, а стосовно другого – на 13,8%. А вразили ці відповіді тому, що на запитання чи вважають викладачі, що для того, щоб займатися викладанням достатньо наслідувати досвід тих, хто навчав їх, – 36,4% жінок дали позитивну відповідь, проте чоловіків виявилось на 12,4% менше. Досить високою виявилася і чисельність викладачів, які заявили, що вони цікавляться досвідом методичної роботи колег, так серед чоловіків це 84%, а серед жінок на 6,4% більше. І це на тлі того, що досить високою є чисельність тих, хто не вважають доцільною виховну роботу у ВНЗ, разом із тими, хто не може визначитися з приводу цього запитання і тими, хто заперечує її потребу – 54,5% серед викладачів-жінок і 40% серед викладачів-чоловіків. Несподіваним для нас виявилася і відповідь на запитання стосовно доцільності спеціальної підготовки для викладання в університеті. Так разом із тими, хто з цього приводу не визначився та дали негативну відповідь 42,4% жінок і 18% чоловіків.

Здійснюючи вхідний моніторинг викладачів, ми запропонували і декілька запитань, які мали виявити здатність викладачів до професійної мобільності (Див. додаток А, таблиця 2.). Ми розуміємо, що не охопили запропонованими запитаннями всіх аспектів виявлення професійної мобільності, проте вже ті, на які дали відповіді викладачі, дозволили відзначити певну їх суперечливість. Перш за все, досить високою виявилася чисельність тих, хто підтримує контакти з колегами завдяки сучасним інформаційним технологіям, хоча знову ж серед чоловіків таких було 88%, що на 9% менше ніж серед жінок. По-друге, не беруть участі в Інтернет-конференціях 30,3% жінок і 42% чоловіків, а це вже свідчить, певною мірою, про відсутність прагнення до професійного самовдосконалення. Опосередковано про професійну мобільність свідчить і те, що 39,4% жінок і 56% чоловіків не змінювали напрям своєї професійної діяльності.

Третій блок запитань (Див. додаток А, таблиця 3.), який ми запропонували викладачам, стосувався їхньої підготовки до формування

професійної мобільності студентів. Отримані результати дозволяють нам констатувати, що тих, хто вважає, що знання, вміння і навички, які отримають студенти у процесі навчання, забезпечують їм конкурентоспроможність на ринку праці виявилось 33,3% серед жінок. Кількість тих, хто не зміг визначитися з цього питання складає 15,2% серед жінок. Об'єднання їх в одну групу дає нам 48,5%. Серед викладачів-чоловіків таких виявилось 66%. Те, що сучасний викладач має бути, першою чергою, науковцем у своїй галузі знань вважають 75,8% викладачів-жінок, а викладачів-чоловіків на 6,2% більше. Нас також зацікавила обізнаність викладачів стосовно нових підходів до навчання, зокрема андрагогічного. Тим, кому цей підхід не відомий, серед жінок-викладачів виявилось 57,6% а серед чоловіків – на 6,4% більше. І це на тлі того, що 54,3% жінок-викладачів та 28% викладачів-чоловіків не вважають студентів 4-5 курсу дорослими людьми. Маємо також підкреслити, що 39,4% опитаних викладачів-жінок і 32% викладачів-чоловіків дали негативну відповідь стосовно обізнаності з приводу професійної мобільності. Підкреслимо, що 48,5% викладачам-жінкам і 22% викладачам-чоловікам не відомі сучасні методологічні основи організації навчального процесу, поряд із тим, що тих, хто впроваджує у навчальний процес інноваційні методи і технології навчання виявилось 75,8% серед жінок, а чоловіків на 11,8% менше. Викликає тривогу і те, що 27,3% викладачів-жінок і 52% викладачів-чоловіків вважають володіння комп'ютерною технікою і технологіями лише даниною моді, що без них можна обійтися. Дещо суперечать одна одній відповіді стосовно: 1) того, що сучасний викладач має враховувати думки студентів і давати їм можливість висловлюватися на заняттях. Позитивну відповідь дали 93,0% викладачів-жінок і 90% викладачів-чоловіків; 2) а стосовно того, чи вступають студенти в дискусію на заняттях стверджувальну відповідь дали вже 57,6% викладачів-жінок і 72% викладачів-чоловіків. І це попри те, що 90,9% викладачів-жінок і 72% викладачів-чоловіків вважають, що слухняність, дисциплінованість, старанність забезпечують студентам успішність у майбутній професійній

діяльності. З'ясувалося, також і те, що чисельність викладачів-жінок і викладачів-чоловіків, які є необізнаними щодо гендерного підходу до навчання майже однакова, так їх 36% і 36,6% відповідно.

Наголосимо ще раз на тому, що запропоновані питання далеко не повною мірою охоплюють всі аспекти підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів, проте на їх підставі загальна картина готовності виявляється досить суперечливою.

3. Ознайомлення викладачів з результатами моніторингу. У процесі обговорення з викладачами, учасниками психолого-педагогічного семінару, результатів вхідного моніторингу, який проводився серед викладачів ВНАУ, дало змогу відзначити:

— *Наявність гендерних особливостей та виявлення задоволеності результатами своєї педагогічної роботи.* Викладачі-жінки, відповідаючи на це запитання, акцентували умови діяльності викладача ВНЗ, його соціальний статус, стабільність отримання заробітної платні. Відповідно, викладачів-чоловіків меншою мірою задовольняють ці аспекти педагогічної діяльності, що пояснює відповідь на друге запитання, стосовно можливості реалізації власного потенціалу, і є показником проблем конкурентоздатності викладачів.

— *Обговорення ступеня задоволеності викладачами методичною компетентністю* виявила відсутність уяви про її зміст і сутність. Під методичною компетентністю викладачі аграрного ВНЗ, переважно, розуміють методичне забезпечення навчального процесу, оформлення відповідної навчальної документації, розробку методичних рекомендацій, що, по-суті, є лише складовою методичної роботи викладача.

— *Аналогічна ситуація виявилася зі змістом педагогічної майстерності,* уявлення про неї у викладачів виявилось досить обмеженим, що підтвердила відповідь на запитання з приводу можливості наслідувати у викладацькій діяльності досвіду викладачів старшого покоління, в яких навчалися викладачі.

— Відсутність повного уявлення про *зміст методичної роботи* пояснює високі відсотки тих, хто цікавиться досвідом методичної роботи своїх колег, про що опосередковано свідчить досить велика чисельність тих, хто вважає зайвою виховну діяльність у ВНЗ, а також заперечує доцільність спеціальної підготовки для викладання в університеті.

Обговорення другого блоку запитань, стосовно здатності до виявлення професійної мобільності викладачами, дозволило нам уточнити таке:

— високий відсоток чисельності тих, хто підтримує контакти з колегами за допомогою Інтернет, стосується не стільки аспектів педагогічної діяльності, скільки побутового спілкування, яке сьогодні оптимізується завдяки можливості Скайпу. Про це опосередковано свідчить і досить значна частка тих, хто не використовує Інтернет для науково-методичної роботи;

— значна частина опитаних викладачів, особливо викладачів-чоловіків, повідомили про те, що їм не доводилося змінювати напрям професійної діяльності – 56%, якщо повернутися до можливості реалізації особистісно-професійного потенціалу (блок 1), то виявляється, що таких серед викладачів-чоловіків – 28% і ті, кому важко визначитися – 18%, сума становить 46%. Це дає нам підстави припустити, що відсутність можливості реалізації особистісно-професійного потенціалу узгоджується з відсутністю спроб змінити роботу, про недостатню міру виявлення власної професійної мобільності;

— обговорюючи сферу пізнавальних інтересів викладачів, виявилось, що вона має гендерне забарвлення і, переважно, не стосується науково-педагогічної діяльності;

Аналіз результатів опитування стосовно, які мали за мету виявити підготовку викладачів до формування професійної мобільності, дозволяє нам зробити висновок про відсутність у викладачів, як жінок, так і чоловіків, розуміння сутності процесів, які притаманні сучасній освіті. Викладачі не мають повного уявлення, як про чинники, які забезпечують конкурентоздатність сучасного фахівця на ринку праці, так і про сутність

андрагогічного, гендерного підходів до навчання, особливості впровадження у навчальний процес інноваційних методів і технологій навчання.

4. Проектування змісту психолого-педагогічної підготовки.

Проектування змісту психолого-педагогічної підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів обумовило виділення у ній двох складових. Перша з яких пов'язана з базовою психолого-педагогічною підготовкою з акцентом на сучасні методологічні особливості організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, оволодіння широким спектром інноваційних методів навчально-виховної роботи та методами аналізу й оцінювання знань, умінь та навичок студентів, які прийняті у вищій школі. А також підготовкою студентів до самостійної роботи, оволодіння навичками роботи практичного психолога та основами проведення наукових досліджень в галузі психолого-педагогічних наук тощо.

У межах набуття базової психолого-педагогічної підготовки важливо, щоб викладачі мали:

- 1) комунікативно-інформаційні навички;
- 2) вмінням мотивувати студентів до навчання;
- 3) здатність щодо сприяння набуттю студентами відповідних світоглядних позицій, прагнення до самореалізації;
- 4) прагнення до саморозвитку професійно-важливих особистісних якостей.

Друга складова психолого-педагогічної підготовки спрямована на формування професійної мобільності студентів, що опосередковано впливає і на формування професійної мобільності самих викладачів. З цією метою нами був розроблений навчальний посібник «Основи формування професійної мобільності» [199], в змісті якого знайшло відображення:

— теоретичні основи формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що включає: характеристику концепту «професійна мобільність»; формування професійної мобільності майбутніх фахівців з

урахуванням специфіки аграрної галузі; соціально-історична ретроспектива становлення професійної мобільності фахівців аграрної сфери;

— методологічне забезпечення формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що охоплює: андрагогічний підхід до формування професійної мобільності випускників аграрних ВНЗ; потенціал контекстного підходу до формування професійної мобільності; гендерний підхід до формування професійної мобільності майбутніх фахівців; методологічні принципи формування професійної мобільності;

— психолого-педагогічні засади готовності до виявлення професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що включає: готовність до виявлення професійної мобільності як результат її формування у майбутніх фахівців аграрної сфери; здатність до зміни способу життя як ознака готовності до виявлення професійної мобільності; гуманітаризація як передумова формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери;

— додатки, в яких містяться: основні терміни, поняття, положення з проблеми формування професійної мобільності; тренінгові вправи з розвитку навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії; тренінг з гендерної ідентичності; тренінгові вправи з формування впевненості в успішній професійній самореалізації; методики діагностики якостей, властивостей особистості, які забезпечують виявлення професійної мобільності.

5. Визначення способів стимулювання саморозвитку професійної мобільності.

Про необхідність такого стимулювання свідчить неможливість значної частини викладачів реалізувати свій особистісно-професійний, інтелектуальний потенціал у викладацькій діяльності. Спираючись на наукову працю Д. Мурашова [606], ми виділили передумови саморозвитку викладачів, а саме:

— розуміння особливостей сучасного соціально-економічного розвитку країни, стану ринку праці, перспектив розвитку освіти;

- різноспрямованість професійних знань, цілеспрямованість і зосередженість на предметі професійної діяльності;
- виявлення ініціативи;
- інноваційне мислення;
- працездатність, ознакою якої є неперервна і напружена робота, наполегливість у вирішенні поставлених завдань, пошук нових шляхів можливої самореалізації;
- здатність до оцінки власних недоліків, включаючи і професійну компетентність.

До числа способів їх стимулювання віднесли: створення відповідного професійного середовища, яке включає неформальні об'єднання викладачів; систему неперервного підвищення професійної та науково-педагогічної кваліфікації; створення відповідного інформаційного середовища; вдосконалення системи інформаційних зв'язків та внутрішніх комунікацій; позбавлення стереотипності мислення; прагнення виявляти творчі здібності

6. Диференціація та індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки.

Різнострумованість наукових інтересів викладачів аграрного ВНЗ, відмінність у рівні психолого-педагогічної підготовки, ставленню до неї зумовлює необхідність диференціації та індивідуалізації підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів. Диференціація психолого-педагогічної підготовки викладачів відбувається з урахуванням вступного моніторингу, а також на основі їх мотиваційних відмінностей, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти, за професійними нахилами та інтересами, що зумовлює свідомий вибір, співробітництво викладачів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки. Разом із тим, підстави для диференціації підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців, можуть змінюватися, оскільки диференціація взагалі є характерною для освітніх систем, що саморозвиваються, а професійна

мобільність є складним і багатоаспектним феноменом. Тому підстави для об'єднання викладачів у групи піддаються змінам упродовж занять.

Необхідність врахування індивідуальних особливостей викладачів, сфери їх безпосередніх науково-педагогічних інтересів також зумовлює необхідність індивідуалізації підготовки викладачів до формування професійної мобільності. Означене передбачає наявність постійного зворотного зв'язку з метою виявлення індивідуальних особливостей і потреб викладачів.

7. Здійснення поточного контролю за якістю психолого-педагогічної підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів.

Метою здійснення поточного контролю за якістю підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів є своєчасне виявлення її суперечностей, проблем та відповідне корегування. Поточний контроль здійснюється за трьома напрямками:

- 1) теоретична підготовка до формування професійної мобільності;
- 2) практична підготовка;
- 3) особистісна підготовка.

Такий контроль здійснюється завдяки самоспостереженню за процесом підготовки і передбачає, за виразом Е. Зеєр [330], суб'єктивну активність того, хто навчається, який самостійно «творює навчання» і «робить самого себе».

Своєрідним забезпеченням поточного контролю психолого-педагогічної підготовки викладачів до формування професійної мобільності є опанування викладачами основних методів аналізу й оцінювання, що використовуються у вищій школі. Здійснення поточного контролю викладачами власної підготовки до формування професійної мобільності студентів є своєрідним практичним використанням набутих у процесі базової психолого-педагогічної підготовки знань на практиці. А для їх більшої об'єктивності застосовується взаємоперевірка викладачів під час занять психолого-педагогічного семінару. Викладачі вдосконалюють свої

уміння здійснювати усну, письмову, тестову перевірку, завчасно розробляючи з цією метою завдання й одночасно розвиваючи свої комунікативні навички. Важливою умовою здійснення поточного контролю є виявлення доброзичливого ставлення, оскільки сильна нервова напруженість викладачів, підготовка яких піддається контролю, сприяє виникненню стресових ситуацій та, досить часто, викривлює оцінювання. Тому особливий акцент при поточному контролі робиться не стільки на засвоєнні конкретних знань, скільки на процесі виконання навчального завдання та його доброзичливого обговорення з метою зменшення, позбавлення недоліків.

8. Самоаналіз результатів контролю.

З метою самоаналізу результатів контролю підготовки викладачів до формування професійної мобільності студентів, учасникам пропонується виконати творчу роботу, проект з моделювання формування професійної мобільності студентів у процесі вивчення спеціальних дисциплін, які викладаються. Завдяки аналізу роботи акцентується увага на: розвиваючому впливі викладача на студентів; мотиваційно-ціннісній складовій формування професійної мобільності; обраному викладачем типі взаємодії зі студентами та використанні при формуванні професійної мобільності сучасних інформаційних ресурсів, технологій; володінні викладачем теоретичними основами формування професійної мобільності; визначенні і спонуканні до розвитку властивостей і якостей студентів, які сприяють виявленню професійної мобільності. На основі розробленого проекту викладач здійснює його самооцінку, фіксує її в тексті проекту.

9. Завершальний моніторинг підготовки викладачів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

На завершальних заняттях психолого-педагогічного семінару, або за результатами проведення науково-методичного семінару кафедри, викладачі представляють розроблені проекти колегам. За попередньою домовленістю всі присутні, разом із керівником проекту, мають відзначити позитивні сторони роботи. На основі аналізу представлених проектів, учасники

визначають переваги і недоліки власних розробок, які вони мають остаточно скорегувати перед тим, як здати в якості підсумку проведеної роботи. В разі існування суттєвих недоліків, керівник, в індивідуальному порядку, проводить аналіз роботи разом із викладачем, залишаючи простір для подальшого самовдосконалення.

Така підготовка викладачів до формування професійної мобільності студентів сприятиме підвищенню якості освітньої підготовки студентів ВНЗ.

Розглянувши педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери маємо спрогнозувати отримані результати та можливості їх вимірювання, чому й буде присвячено наступний розділ монографії.

РОЗДІЛ 4

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

4.1. Сутність готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграріїв

Процеси соціально-економічних трансформацій, що відбуваються в країні, зумовлюють особливості життєдіяльності людини, яка в професійному плані характеризується надзвичайною динамічністю. Ці обставини створюють передумови того, що готовність до зміни чи оволодінню новою професією визначається вимогами професії до людини і адекватною оцінкою людини необхідних професійно важливих якостей у себе [563, с. 221].

У зв'язку з тим, що життєдіяльність сучасної людини розгортається в складних економічних умовах, їх усвідомлення, значною мірою, визначають успішність професійної самореалізації майбутнього фахівця. Професійна діяльність, виявлення професійної мобільності сучасного фахівця будуть ефективними лише при досягненні причин динамічності змін, що відбуваються постійно, готовністю до їх сприйняття.

Аналіз праць К. Коліна [441], В. Компанієць [445], А. Новікова [632], С. Удовик [904], дав підстави для висновку про те, що сучасний фахівець має бути готовий до:

- процесів глобалізації, що ґрунтуються на економічній, політичній, культурній інтеграції, яким притаманний динамізм, неперервні і стрімкі зміни;
- зростання ролі інтелектуального капіталу, конкуренції на ринку високих технологій, які забезпечують здатність знаходитись на верхівці технічного прогресу;
- глобалізації інфосфери, яка стала атрибутом нашого часу завдяки інформаційним технологіям, що проникли в усі сфери життя;

– нестабільності суспільного буття, що підсилюються кризовими явищами розвитку України, які спонукають фактори, що виникли ще за часів командно-адміністративної системи та доповнюються кризою світової економіки та ін.

Слід наголосити, що соціально-економічна ситуація може змінюватися та сприяти необхідності перегляду вектору професійної діяльності. Відповідно, майбутній фахівець має бути налаштований на можливі неодноразові зміни, бути готовим до професійної мобільності. При чому, ця готовність повинна ґрунтуватися на поточному аналізі соціально-економічних трансформацій.

Неготовність до адекватного сприйняття цих соціальних зовнішніх факторів спричиняє на особистісному рівні:

- надання економіки статусу домінуючої підсистеми розвитку суспільства;
- зведення людини до вигідного ресурсу отримання прибутку;
- невідповідність усього, що стосується культурного, духовного розвитку людини;
- визнання «моральним» лише того, що є вигідним;
- панування прагматичної мотивації праці, знецінення сенсу праці, зниження цінності освіти, зростання розгубленості та безвідповідальності [445].

Доцільно підкреслити й специфіку роботи в аграрній сфері, яка полягає у переважанні системи «людина-природа», що актуалізує проблеми екологічного характеру, тобто охоплює і мотиваційно-ціннісний аспект формування особистості. У цьому контексті, залишає свою актуальність далекоглядне попередження В. Вернадського [148] щодо зміни сучасних епох, в основі яких знаходяться досягнення людини в галузі високих технологічних потужностей, які можна порівняти з геологічними, а також досягнення межі зростання антропогенного тиску на природне середовище.

До цього слід додати, що:

- важко прогнозувати результат діяльності в сільському господарстві - його розвиток дуже відчутно залежить від кліматичних і погодніх умов, які є малопередбачуваними;
- найважливішим засобом виробництва в сільському господарстві виступає земля, якість якої не є однаковою;
- сільське господарство пов'язане з біологічними процесами, що суттєво обмежує виробничий процес межами певного періоду;
- сезонний характер цін на сільськогосподарську продукцію, яка ще й не може довго зберігатися тощо [1001], значно ускладнює прогнозування результатів діяльності в галузі.

Забезпечення професійної мобільності зумовлює й відповідну підготовку особистості фахівця до можливості виникнення різноманітних ситуацій виробничого характеру, на гнучке реагування щодо ймовірних змін як життєвих обставин, так і обставин, що пов'язані з професійною діяльністю. Все це зумовлює необхідність забезпечення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, що має здійснюватися у ВНЗ.

Ця теза підтверджується думкою М. Енікеєва [649], щодо своєрідності сучасних соціально-економічних умов, які визначають необхідність цілеспрямованої соціалізації особистості, що передбачає формування здатності особистості до життєдіяльності в суспільстві на основі засвоєння нею соціальних цінностей і способів позитивної поведінки.

Складність проблем, які необхідно розв'язувати у процесі професійної підготовки спеціалістів при формуванні професійної мобільності, зумовлює звернення до проблеми цілеспрямованого формування особистості. При цьому ми зауважуємо, що педагогічний процес у вищій школі має будуватися на створенні відповідних умов, в яких студенти повинні приймати самостійні рішення щодо необхідності самозмін, самовиховання і самонавчання, а функція викладача – супроводжувати, направляти цей процес.

У «Новому тлумачному словнику української мови» під поняттям «формування» розуміється «надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти певні якості, риси характеру та ін.» [630, с.666].

Ми розглянули низку понять «формування особистості» в педагогіці, що пропонуються такими науковцями як Б. Айсмонтас [13, 43], Н. Волкова [166], В. Симоненко, М. Ретівих [647], М. Фіцула [924, 45], І. Харламов [933], В. Ягупов [1010]. Для зручності аналізу ми розмістили їх у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Тлумачення поняття «формування особистості» в педагогіці

Б. Айсмонтас	Результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання.
Н. Волкова	Процес соціального розвитку молодшої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.
В. Симоненко, М. Ретівих	Процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх впливів (соціального середовища, соціально організованого виховання і навчання); процес становлення людини як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин і різних видів діяльності.
М. Фіцула	Становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку.
І. Харламов	Результат розвитку особистості, що позначає її становлення, придбання сукупності стійких властивостей і якостей.
В. Ягупов	Надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею певного рівня зрілості та стабільності. Формування є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів, наприклад соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, педагогічних тощо.

Як бачимо, єдиної, загальноприйнятої точки зору щодо розуміння поняття «формування особистості» немає. Так, Н. Волкова, М. Фіцула розглядають формування особистості, підкреслюючи його незавершеність, а решта вчених тлумачать його як певний результат. Деякі науковці розглядають формування як результат розвитку і становлення (В. Симоненко, М. Ретівих), І. Харламов – зазначає що це результат розвитку, що позначає її становлення.

Це зумовлює необхідність визначення нашої позиції з цього питання.

Ми вважаємо, що формування є певним етапом становлення і розвитку особистості у процесі якого відбувається її підготовка до чогось. Відповідно,

формування професійної мобільності ми розглядатимемо як певний завершений етап професійного розвитку особистості майбутнього фахівця. При цьому ми розподіляємо точку зору тих вчених [647], які вказують на взаємообумовленість розвитку і формування особистості й уточнюють своє розуміння поняття «становлення особистості» – набуття людиною нових ознак і форм в процесі розвитку, наближення до певного стану; результат розвитку.

Якщо розглядати формування в контексті наближення до чогось, а це своєю чергою визначається актуальними завданнями, що постають у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, виникає необхідність розгляду терміну «підготовленість».

Для цього ми звернулися до словника [653] і з'ясували, що підготовленість трактується як навчання, формування необхідних знань для будь-чого; як запас знань, отриманих ким-небудь. Відповідно підготовка розглядається і як процес, і як результат навчання. Зокрема процес забезпечення готовності трактується як «підготовка», а результат підготовки визначається терміном «підготовленість».

Слід підкреслити, що поняття «професійна готовність» нерідко ототожнюється з поняттям «професійна підготовка» [741]. Враховуючи, що формування професійної мобільності є складовою професійної підготовки, то маємо зазначити, що у численних визначеннях професійної мобільності, як властивості особистості, вона досить часто представляється, саме через готовність. А її сутнісне наповнення залежить від змісту діяльності, до якої здійснюється підготовка майбутніх спеціалістів через формування професійної мобільності.

Зокрема Б. Ігошев [349] у визначенні професійної мобільності акцентує увагу на її розумінні через готовність до засвоєння інновацій в освіті, до самовдосконалення, саморозвитку, реалізації себе в педагогічній діяльності і професійному співтоваристві. С. Капліна [390] визначає професійну мобільність як інтегративну характеристику готовності інженера до успішної

адаптації в умовах виробництва, що включає сукупність базових компонентів (ключові компетенції і кваліфікації) професійної культури і професійної компетентності (високий інтелект, креативні здібності, професіоналізм), що дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці. Л. Меркулова [580] утворюючими професійної мобільності розглядає готовність (професійні компетенції) і адаптивно важливі якості, які дозволяють направити внутрішні особистісні ресурси на вирішення актуальних професійних завдань відповідно до запитів сучасного виробництва, що швидко змінюються, і тенденціями інтеграції у світовий економічний та освітній простір. Л. Горюнова [225] в якості складових професійної мобільності визначає професійні компетентності (ключові і загальнопрофесійні), готовність до особистісних змін, а також професійну і соціальну активність. Точка зору Л. Сушенцевої [874] є близькою наведеним вище. Вчена також розглядає готовність в якості складової професійної мобільності, виділяючи серед них, крім професійних компетенцій, готовність особистості до змін (готовність до професійної мобільності), професійну і соціальну активність особистості.

Досить поширеним є підхід розуміння готовності, яка передуює професійній мобільності. Прикладом слугує погляд Т. Заславської [320], котра підкреслює важливість готовності до прояву професійної мобільності задля успішності професійної діяльності працівника (суб'єкта), яка визначається наявністю у нього певних компетенцій, а суб'єктивним її елементом є акт прояву професійної мобільності.

Такий підхід, на нашу думку, пов'язаний з тим, що професійна мобільність проявляється у професійній діяльності фахівця і до неї, в межах навчального процесу у ВНЗ, завдяки формуванню, можна лише готувати. Досить виразно про це наголошує І. Шпекторенко [989], позицію якого ми розділяємо повною мірою, – говорити про професійну мобільність спеціаліста в рамках ВНЗ недоречно, оскільки вона відбувається в рамках певної професії чи групи професій, що узгоджується також з позицією

А. Львова [542] щодо того, що професійна мобільність реалізується на ринку праці, в просторі професійної діяльності, але готовність до її прояву має стати результатом сучасної вищої професійної освіти. Тому механізм її формування, вплив на особистість, і готовність до професійної мобільності як результат формування, становить інтерес нашого дослідження.

Як бачимо, в позиції науковців щодо співвідношення професійної мобільності і готовності є суттєві розбіжності. Найбільш поширеним є розуміння професійної мобільності як готовності до певних аспектів діяльності, адаптації. Готовність також виступає структурним компонентом професійної мобільності.

У цьому сенсі звертаємо увагу на такий нюанс як співвідношення професійної мобільності і професійної діяльності. Оскільки, залежно від того, чим є професійна мобільність по відношенню до професійної діяльності, можна провести співвіднесення готовності до професійної мобільності і, відповідно, виявити як готовність до професійної мобільності співвідноситься з готовністю до професійної діяльності. Зазначимо, що поняття «готовність до професійної діяльності» є достатньо розробленим.

Наголосимо: досить поширеним підходом є розуміння формування професійної мобільності в контексті професійної підготовки сучасного фахівця. Разом з тим, ми не зустріли акценту саме на тому, як вони між собою узгоджуються. Тому, особливий інтерес викликає позиція С. Нужної [644], яка розуміє готовність до професійної мобільності як якість особистості, що забезпечує оптимальний стиль її діяльності в процесі професійного самовизначення і професійної самореалізації в соціально-економічних умовах інформаційного суспільства, розуміючи при цьому саму професійну мобільність як оптимальний стиль діяльності у процесі професійного самовизначення в соціально-економічних умовах інформаційного суспільства.

Стикнувшись з таким формулюванням, ми зробили спробу щодо виявлення його правомірності.

Термін «стиль» (від грец. «стилос» – паличка для дряпання по воскових дощечках) співвідноситься зі словом «почерк».

Зауважуючи, що у вітчизняній психології (Л. Рубінштейн, Б. Ананьєв, В. Мерлін, Е. Климов, Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська та ін.) поняття стилю розробляється в межах діяльнісного підходу, при якому стиль розглядається як інтегральний феномен взаємодії вимог діяльності та індивідуальності.

Необхідність узагальнення зумовила систематизацію визначень поняття «стиль», що пропонуються такими науковцями як А. Асмолов [37], С. Дружилов [279], Е. Клімов [417, с. 143], Л. Ніжегородцева [622], В. Толочек [895, с.469] у таблицю 4.2.

Таблиця 4.2.

Визначення поняття «стиль діяльності»

А. Асмолов	Форма прояву особистості в діяльності.
С. Дружилов	Постійне, доволі стійке, цілісне утворення, що включає свідомі і несвідомі механізми адаптації людини (як в активній, так і в пасивній її формі) до професійного середовища. Прояв стилю залежить як від внутрішніх особливостей людини-професіоналу (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності), індивідуального ресурсу його професійного розвитку, так і від зовнішнього середовища (організації компонентів діяльності і взаємодії суб'єктів).
Е. Клімов	Обумовлена типологічними особливостями, стійка система способів, що складаються у людини, яка прагне до найкращого здійснення діяльності.
Л. Ніжегородцева	Стійка система способів і прийомів діяльності. Залежно від типологічних властивостей нервової системи, можуть складатися полярні, індивідуально-стійкі прийоми діяльності, які дозволяють людям досягати однаково високих результатів. Будь-який індивідуальний стиль діяльності може сформувався тільки за умови наявності у суб'єкта позитивного ставлення до неї. Індивідуальний стиль виступає одночасно і як певний спосіб виразу ставлення особистості до діяльності, що реально здійснюється, і як умова формування в подальшому у суб'єкта активно-творчого ставлення до неї
В. Толочек	Інтегральні ієрархічні біполярні динамічні системи психологічних засобів здійснення трудової діяльності, які детерміновані індивідуальністю суб'єктів, що взаємодіють, і організаційного середовища простору діяльності. Стиль є психологічною системою активної й пасивної адаптації людини до середовища та її перетворення, що пронизує всі прояви людського життя і своєрідно переломлюються в їх специфіці.

Як бачимо, наведені визначення поняття «стиль» узгоджуються з професійною мобільністю вже тим, що стиль діяльності забезпечує її успішність, як, до речі, й професійна мобільність; стиль діяльності є формою виявлення особистості, а професійна мобільність також виявляється на особистісному рівні. Стиль є системою активної і пасивної адаптації, що залежить, як від індивідуального ресурсу, так і зовнішніх умов. Розглядаючи професійну мобільність, маємо підкреслити її безпосередній зв'язок із проблемою адаптації, оскільки, саме завдяки професійній мобільності, особистість проявляє свої адаптаційні можливості; з іншого боку, саме адаптаційний ресурс особистості зумовлює прояв професійної мобільності.

До числа особливостей стилю діяльності відносять те, що:

— стиль виступає в якості специфічного механізму активної чи пасивної адаптації індивідуальності людини (анатомо-морфологічних, психофізіологічних, особистісних особливостей) до умов і вимог середовища;

— має трифакторну детермінацію: актуальні індивідуальні особливості людини; організація компонентів сумісної професійної діяльності; організація взаємодії суб'єктів. Суб'єкти, відповідно до своєї індивідуальної схильності до різних стилів, мають більшу або меншу ймовірність успіху в даній діяльності;

— характеристики стилю можуть слугувати прогностичним критерієм успішності, «спрацьованості», «сумісності» людей [895].

Розглянуті визначення поняття «стиль діяльності» переконує нас у доцільності розгляду професійної мобільності як стилю діяльності. Стає зрозумілим, що забезпечити оптимальний стиль професійної діяльності, яким є у нашому випадку професійна мобільність, можна завдяки її формуванню у навчально-виховному процесі ВНЗ, а її результатом має стати підготовленість, або ж готовність до неї на особистісному рівні.

Вищезазначене, своєю чергою, зумовлює необхідність аналізу поняття

«готовність», яке є підґрунтям для визначення готовності до професійної мобільності.

Підкреслюючи правомірність нашого підходу щодо розгляду результату формування професійної мобільності як готовності до її прояву зазначимо, що «готовність» як систему якостей і станів особистості ототожнюють з підготовленістю такі вчені як М. Віноградов, П. Горностаї, М. Дьяченко, Л. Ільїн, Л. Кандибович, Л. Кобзар, В. Крутецький, Л. Король, В. Моляко, В. Мясіщев, Л. Нерсесян, Н. Пейсахов, С. Равікович, А. Ухтомський та ін.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, науковці [691, с.224-225] виділяють три етапи в її розвитку. Перший – розуміння готовності як настанови (К. Маркабе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе). Другий – період досліджень готовності як певного феномена стійкості людини до зовнішній і внутрішніх впливів. Виявляються механізми регуляції і саморегуляції поведінки людини, соціальний аспект установки (У. Томас та Ф. Званецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.). Третій етап - вивчення готовності у зв'язку з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Її розгляд у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Ганюшкін, М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Левітов та ін.).

Із 70-х років ХХ ст. дослідження проблеми готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластенін та ін.).

В сучасному тлумачному словнику української мови готовність розглядають як стан готового або бажання зробити що-небудь [872, с.257].

Перш за все ми відзначили, що поняття «готовність» трактується як актуально-реалізуєме уміння здійснювати дії-операції певного роду [352, с.85].

Готовність показує можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, являючись вирішальною умовою швидкої адаптації до праці, подальшого професійного самовдосконалення і підвищення кваліфікації [868].

Науковці В. Зінченко [332], Є. Клімов [416], Л. Мітіна [588], В. Шадріков [966] єдині у думці щодо того, що саме готовність студентів викликає цілеспрямовану активність, яка визначає вибір засобів і прийомів їх впорядкування для досягнення цілей, що стосуватиметься і професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що на «готовності», як психологічній установці ґрунтується діяльність, вона співпадає з соціальною установкою і визначає поведінку особистості. Зокрема С. Рубінштейн [770] зазначає, що установка особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає у певному ставленні до визначених цілей і завдань, що виражається у вибірковій змобілізованості і готовності до діяльності, яка направлена на їх здійснення. В цілому таку позицію поділяють К. Платонов [709] і Д. Узнадзе [905].

Нам імпонує визначення поняття «готовність», запропоноване Л. Карамушкою [393, с.94] – стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що включає низку компонентів, адекватних вимогам змісту та умовам діяльності. У своїй сукупності вони дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність.

Наведені вище визначення свідчать, що готовність розглядається вченими як певний стан свідомості, психіки особистості, що забезпечує схильність, можливість діяти на високому рівні, будучи передумовою швидкої адаптації до нових умов праці, професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові доробки таких вчених як Т. Бережинська [71], Н. Гуткіна [256], А. Ліненко [522], П. Рудик [773], ми змогли виділити, що готовність є цілісним, складним психологічним утворенням, яке характеризується когнітивною (професійні знання, уміння, навички), емоційною (посилення або ж послаблення активності людини), вольовою (здійснення ефективних дій щодо досягнення бажаної цілі), мотиваційною

сферою особистості (людина має бажати щось зробити, чи розуміти для чого це їй потрібно), що забезпечують мобілізаційність суб'єкта на момент його включення в діяльність певного спрямування.

Якщо в основу готовності до професійної мобільності покласти здатність до зміни напряму професійної діяльності, то важливими для нас є висновки, які робляться у дослідженнях В. Шадрікова [968, 969] і Ю. Поваренкова [712, 713] стосовно того, що будь-яка діяльність опановується через загальні здібності, які разом з досвідом суб'єкта визначають ефективність і успішність виконання діяльності.

У зв'язку з тим, що ми розглядаємо професійну мобільність як стиль професійної діяльності, нашу увагу привернуло поняття «професійна готовність» аспектом якої є готовність до професійної мобільності.

Ми проаналізували визначення «професійна готовність», «професійна готовність студента», «готовність до праці», «готовність до трудової діяльності», що пропонуються словниками, а також такими вченими як Н. Буданова [109], Л. Васильченко [126], К. Дурай-Новакова [283, 912], М. Дьяченко [285], І. Зимня [331], В. Крутецкий [479], С. Макарова [549], Л. Мардахаев [826, 229], В. Моляко [597], О. Пехота [698], [706, с.216], Є. Рапацевич [835, с.638], А. Ростунов [766], В. Серіков [798], [828], Л. Субботина [868], Г. Троцко [899], А. Чернявская [959], П. Шавир [965], які розмістили у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Визначення «професійна готовність», «професійна готовність студента», «готовність до праці»

Н. Буданова	Інтегральне утворення особистості студента, що характеризується сукупністю професійних якостей та компетентностей у використанні як інструментарію своєї професійної діяльності.
Л. Васильченко	Не тільки результат, але й мета професійної підготовки, первинна й основна форма ефективної реалізації можливостей кожної особистості.
К. Дурай-Новакова	Результат та мета професійної підготовки, початкова та основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, певний досвід їх застосування на практиці.

	<p>Готовність не є єдністю якостей та психічного стану особистості. Психічний стан, хоча і не є якістю особистості, однак він не протилежний йому, більш того – може переходити в процесі діяльності в якість. Показники професійної готовності необхідно пов'язані з особистістю та діяльністю. Якщо готовність функціонує в певний обмежений проміжок часу, тоді її можна назвати станом; якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, тоді слід говорити про готовність як про якість особистості.</p> <p>Професійна готовність студента має генералізований характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього вчителя. Професійна готовність як „ефект професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання та самовиховання, професійного самовизначення”, може існувати не тільки у вигляді тривалого, достатньо стійкого психічного стану, але і як якість особистості.</p>
М. Дьяченко,	Складна динамічна єдність різних сторін особистості у зіставленні з конкретними завданнями та умовами їх розв'язання. Стан і інтегративна якість особистості, що є “настроєм” – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент.
І. Зимня	Зрефлексована спрямованість на професію світосприйняттєвою зрілістю, професійно-предметною компетентністю, комунікативною і дидактичною потребами, а також потребою в афіліації, яка включає знання, уміння і навички, що набуті у процесі навчання.
В. Крутецкий	Синтез якостей особистості, які визначають її придатність та успішність діяльності.
С. Макарова	Здатність майбутнього фахівця у потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на накопичені знання, уміння, приймати самостійні рішення відповідно ситуації, що складається і у відповідності з кінцевими цілями діяльності.
Л. Мардахаєв	„Суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і прагне її виконувати”.
В. Моляко	Складне особистісне утворення, багатокomпонентна система, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу.
О. Пехота	Складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя, визначає внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку.
Е. Рапацевич	Професійна готовність студента трактується як інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу, яка містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти. Це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, їх подальшого професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації
А. Ростунов	Категорія теорії діяльності і розуміється під нею, з одного боку – результат процесу підготовки, а з іншого – установку на щось.
В. Серіков	В структуру готовності як фонду дієвих знань, в яку входять не всі знання і не будь-які властивості особистості, а лише ті, які забезпечують їй необхідну продуктивність.
Словник психолого-	1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також

педагогічних термінів	комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, які зумовлюють високу ефективність її професійного функціонування в цій галузі; 2) цілеспрямоване вираження особистості, а саме – її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки тощо
Л. Субботина	Професійна готовність є суб'єктивним станом особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і прагне її виконувати
Г. Троцько	Умова високого рівня професійного саморозвитку
А. Чернявська	Структура особистості, що включає п'ять компонентів – автономність, інформованість про світ професій і уміння співвіднести інформацію зі своїми власними особливостями, уміння приймати рішення, уміння планувати своє професійне життя, емоційна включеність в ситуацію рішення.
П. Шавир	В цілому готовність до професійної діяльності розглядається як активний стан особистості, що викликає діяльність; як наслідок діяльності; як якість, що визначає установки на професійні ситуації і завдання; як передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності; як форма діяльності суб'єкта, яка включається в загальний потік її умов.

Розглянуті визначення поняття «професійна готовність» та його похідних свідчать про широку розгалуженість цього поняття. Передусім професійна готовність визначається як: інтегративна якість особистості, синтез якостей особистості, складне структуроване утворення (М. Дяченко, В. Крутецький, Е. Рапацевич, В. Моляко, Н. Буданова), суттєва передумова ефективності діяльності (Е. Рапацевич, П. Шавір); цілісне складно структуроване утворення (О. Пехота); вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, «настрой» – пристосування можливостей особистості для успішних дій у певний момент (Е. Рапацевич, В. Крутецький); суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності (Л. Субботіна, Л. Мардахаєв); активний стан особистості, що викликає діяльність (П. Шавір); комплекс професійно необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечують особистості продуктивність діяльності, певний досвід використання їх на практиці (К. Дурай-Новакова, С. Макарова, І. Зимня, В. Серіков), має генералізований характер та розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та діяльності (К. Дурай-Новакова); не тільки результат, але й мета

професійної підготовки (Л. Васильченко, К. Дурай-Новакова). Попри широку презентацію проблеми професійної готовності у науковій літературі, цей феномен необхідно розглядати як складне, цілісне, особистісне утворення, що включає психічні, функціональні компоненти, які забезпечують внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку фахівця, перебуваючи в єдності і взаємозалежності.

Привертає увагу зауваження В. Серікова [798] стосовно того, що до структури готовності як до фонду дієвих знань, в який входять не всі знання і не будь-які властивості особистості, а лише ті, які забезпечують їй необхідну продуктивність.

У цьому контексті необхідно підкреслити, що в наукових дослідженнях достатньо часто ефективність діяльності ототожнюється з поняттям продуктивності, під якою розуміють характеристику діяльності, що відображає співвідношення між корисністю досягнутих за певний проміжок часу результатів і пов'язаними з цим витратами» [910, с.183].

Акцентуємо увагу і на тому, що не дивлячись на те, що адаптація до умов роботи в конкретних місцях відбувається на базі основного багажу знань і умінь, що набуваються у ВНЗ, одну з головних ролей грає наявність у молодого фахівця готовності до професійної діяльності [418].

Для нас важливим є висновок, до якого приходять Є. Шипілова [982], що низька готовність до професійної діяльності є наслідком невміння застосовувати отримані знання в реальній практичній діяльності, відсутності навичок побудови власних програм реалізації професійних обов'язків з урахуванням індивідуальної професійної ситуації, незнання себе, своїх сильних і слабких сторін, відсутності тонкої диференціації власних емоційних станів – все це ускладнює професійне і особистісне зростання студентів у процесі професійного навчання, що підкреслює зв'язок професійної та психологічної готовностей.

Суттєвим компонентом професійної готовності є психологічна готовність. Її розгляд потрапив до кола наукових інтересів таких вчених як

Л. Карамушка [393] (маємо зауважити, що вчена розглядає психологічну готовність у контексті діяльності керівників освітніх організацій, ми трансформували і виділили ті її аспекти, які на нашу думку, мають безпосереднє відношення до проблеми, що розглядається), Ю. Дворецька [261], В. Дружинін [743], А. Мойсеєнко [593], погляди яких на означений феномен ми розмістили у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Сутність психологічної готовності

Ю. Дворецька	«Базові навички», особистісні і міжособистісні якості, здатності, навички і знання, які виражені у різних формах у багатоманітних ситуаціях роботи і соціального життя. У перелік базових навичок включають: комунікативні навички і здібності; творчість; здатність до аналітичного мислення; здатність до креативного мислення; здатність пристосовуватися; здатність до роботи у команді; здатність працювати самостійно; самосвідомість і самооцінка.
В. Дружинін	Психічний стан, який характеризує мобілізаційні ресурси суб'єкта праці на оперативне чи довготривале виконання конкретної діяльності чи трудового завдання, допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачуваних перешкод.
Л. Карамушка	<ul style="list-style-type: none"> — «віддзеркалює» специфіку професійної діяльності та її «трансформацію» в основі показника психічної активності фахівця (мотиви, ЗНУ та особистісні якості); — тісно пов'язана з образом «Я», «Я-концепцією» майбутнього фахівця – сукупністю його уявлень про себе, настанов на себе; — в кожному із компонентів психологічної готовності особистості до діяльності в нових соціально-економічних умовах представлені якості, що належать як до першого рівня (планування, організація та контролювання діяльності), так і до другого рівня аналізу потенційної професійної діяльності (прийняття рішення, врахування потреб, мотивів, інтересів, спілкування, попередженні конфліктів тощо), тобто напрям потенційної професійної діяльності та відповідно психологічна готовність до неї розглядаються як цілісні структури в єдності всіх елементів.
А. Мойсеєнко	<ul style="list-style-type: none"> — суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності, яка допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі непередбачених перешкод (С. Максименко, О. Пелех); — стійка характеристика особистості, яка в конкретному своєму прояві виражається в готовності до професійної діяльності, психічний стан особистості, який виражається в здатності приймати самостійні рішення при виникненні складних професійних завдань, оцінці своїх можливостей в їх співвідношенні до майбутніх труднощів і досягненні певних результатів, передачі своїх знань іншим (Т. Іванова);

	<ul style="list-style-type: none"> — відносно стійкий стан, що визначається базовими (зокрема характерологічними) і програмованими (мотиваційними та інтелектуальними) властивостями особистості і проявляється в активно-позитивному відношенні до професії та у сформованій професійній самосвідомості (Е. Корабліна); — сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті в цій галузі, розвинуте професійне мислення (В. Сластьоніна); — цілеспрямований вияв особистості, який включає систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, настанов і станів особистості, який дозволяє успішно включитися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для даної діяльності і даної особистості чином (П. Горностаї); — потреба в діяльності, необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистісних прагнень до даної спеціальності (О. Мороз); — поєднання багатьох і дуже різноманітних взаємопов'язаних рис, а не окрема якість людини, не окрема риса особистості (А. Смірнов).
--	--

Аналіз сутнісного наповнення понять «професійна готовність» та «психологічна готовність» дозволяє зробити висновок про їх взаємозв'язок та взаємообумовленість. Разом з тим маємо відзначити певні відмінності, які полягають у зв'язку психологічної готовності з самосвідомістю особистості, а також визначенні певних конкретних особистісних якостей, які її забезпечують. Прикладом такого підходу до готовності в структурі професійної мобільності, є позиція Ю. Дворецької [261], яка містить оцінку своїх можливостей включення механізмів самореалізації за сприятливих умов (усвідомлення необхідності змінювати професію), ціннісні орієнтації особистості. В якості зовнішнього критерію готовності змінити професію, вважає авторка, можна розглядати успішність діяльності в новій професії.

Більш узагальнено представляє стан психологічної готовності до складних видів діяльності В. Дружинін [743], включаючи у неї низку особистісних характеристик, основними з яких є:

- мотиваційні – потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з найкращого боку;

— пізнавальні – розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка їх важливості для досягнення остаточних результатів діяльності і для себе особисто (з точки зору престижу, статусу), уявлення імовірних змін обстановки і т. ін.;

— емоційні – почуття професійної і соціальної відповідальності, впевненість в успіху, натхнення;

— вольові – управління собою і мобілізація сил, зосередженість на завданні, здатність відволіктися від впливів, що заважають, подолання сумнівів, страху.

У дослідженнях таких вчених як А. Деркач [268], М. Дьяченко [285, с.50-51], А. Маркова [563, с.71-72], Ж. Перепьолкіна [693] психологічна готовність розглядається також і як актуальна, яка є характеристикою особистості, стійкою системою загальних та спеціальних здібностей і має таку структуру:

- позитивне ставлення до діяльності;
- наявність професійно важливих рис характеру;
- наявність знань, вмінь, навичок, а також досвіду, які є необхідними для успішної діяльності в різних ситуаціях;
- відповідний рівень розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери – сприйняття, уяви, мислення, емоційних і вольових процесів.

Психологічна (актуальна, короткочасна) готовність виникає через підготовленість, її визначають як:

- установку на працю;
- стан відповідної мобілізованості всіх психологічних та психофізіологічних систем людини;
- динамічний цілісний стан особистості;
- внутрішня налаштованість на певну поведінку;
- готовність до постійного самовдосконалення.

Нашу увагу привернула позиція В. Сластьоніна, висвітлена у працях вченого [687. 822, 823], відповідно до якої готовність розглядається як

психологічна, психофізіологічна та фізична, що складають основу науково-теоретичного та практичного компонентів професійної готовності. Вчений розглядає їх у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів, ми ж екстраполювали їх на професійну підготовку майбутніх фахівців аграрної сфери. Відповідно, перший компонент полягає в узагальненому вмінні стратегічно мислити, аналізувати перспективи розвитку аграрної галузі, економіки в цілому, що передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проектних та рефлексивних умінь. Зміст практичного компоненту складають зовнішні (предметні) вміння, до числа яких належать організаторські та комунікативні вміння. Відповідно, підготовка майбутнього фахівця має здійснюватися завдяки формуванню у нього достатнього рівня попередньої готовності його психіки, статичних компонентів професійної підготовленості.

Обґрунтування можливості розглядати готовність до професійної мобільності як результату її формування у майбутніх фахівців, спирається на аналіз наукових робіт таких вчених як О. Кердяшева, С. Нужнова, Н. Кожемякіна, А. Львов, що зумовлює необхідність розгляду їх наукових доробок.

Так, О. Кердяшева [406, с.27] визначає «готовність до професійної мобільності» як інтегральну якість особистості, сформованість якої виражається у внутрішній установці студента на зміни виду і/чи місця професійної діяльності, що проявляється в самоаналізі та самооцінці, у прагненні професійно розвиватися, досягати успіху.

С. Нужнова [644] готовність до професійної мобільності визначає як якість особистості, що забезпечує оптимальний стиль її діяльності в процесі професійного самовизначення і професійної самореалізації в умовах сучасного суспільства, що неперервно змінюються.

Н. Кожемякіна [432, 8] визначає професійну мобільність менеджерів аграріїв як здатність і готовність особистості працювати за умов швидких

динамічних змін у межах професійно-управлінської діяльності, а також за певних соціальних перетворень.

Враховуючи те, що поняття «готовність» неможна розглядати окремо від поняття «компетентність», яка складає основу професіоналізму фахівця, як вважає В. Сластенін [821], ми акцентуємо позицію А. Львова [542], відповідно до якої результатом становлення професійної мобільності студентів (вчений розглядає її у контексті підготовки студентів педагогічного ВНЗ) на етапі навчання у педагогічному університеті виступає їх готовність до прояву професійної мобільності не тільки в сфері освіти, але й в інших сферах (видах) діяльності, де є затребуваним гуманітарний потенціал університетської педагогічної освіти. А готовність студентів педагогічного університету до прояву професійної мобільності є особистісно-діяльнісною характеристикою, що об'єднує в собі: усвідомлену потребу і мотивацію в позиціонуванні себе на ринку праці (психологічна готовність); розвинені когнітивні здібності (функціональна готовність; уміння і особистісні якості, які забезпечують можливість ефективних дій при змінах у професійній діяльності (практична готовність). Своєю чергою, показником готовності студентів до прояву професійної мобільності є сформованість загально професійної компетенції «готов до прояву професійної мобільності».

Розглянуте вище, дозволяє нам зробити узагальнення і визначити нашу позицію щодо готовності до професійної мобільності як результату її формування:

- 1) професійна мобільність розглядається нами як стиль професійної діяльності;
- 2) готовність до професійної мобільності є аспектом готовності до професійної діяльності;
- 3) під готовністю до професійної мобільності ми розуміємо внутрішню установку особистості, що виникає під впливом аналізу соціально-економічної ситуації, та зумовлює зміну спеціальності в межах набутого фаху, або міжпрофесійне переміщення задля професійного

самовизначення і самореалізації;

4) готовність, як результат формування професійної мобільності, є своєрідною передумовою змін напрямів професійної діяльності, ефективної адаптації як до соціально-економічних трансформацій, так і особистісного характеру – до нових умов праці;

5) сам факт частотої зміни місця роботи не є свідченням високого рівня професійної мобільності. Така поверхова мобільність може бути своєрідною перепорою на шляху самореалізації особистості. Вона стає ймовірною в разі невизначеності професійних інтересів, недостатньої сформованості вольових якостей особистості, відсутності цілеспрямованості в досягненні бажаних результатів, що виявлятимуться в ситуаціях відмови долати труднощі, які можуть виникати на шляху опановування професійними навичками та досягненні високого рівня професіоналізму в обраному виді діяльності чи у разі відсутності відповідальності – прийняття не обґрунтованого, не виваженого рішення щодо зміни напрямку професійної діяльності;

6) важливими факторами, що впливають на формування готовності до професійної мобільності є трудові стратегії, ціннісні орієнтації, розуміння змінності сучасного світу;

7) на особистісному рівні готовність до професійної мобільності забезпечується відповідною мотивацією, що ґрунтується на аналізі соціально-економічної ситуації, особистісно-рефлексивних властивостях особистості, станом її вольової сфери підґрунтям яких виступає загальний розвиток особистості, її соціальна зрілість;

8) готовність, як результат формування професійної мобільності, забезпечує здатність особистості прогнозувати, які саме знання та уміння для неї є необхідними у той чи інший період її трудового життя, та яким чином можна забезпечити їх ефективне набуття (через самонавчання або ж навчання в системі вищої освіти, підвищення кваліфікації, короткочасні курси тощо). Практична готовність характеризується сформованістю, на

прогнозованому рівні, професійних умінь і навичок, які в контексті професійної мобільності, також є результатом самовдосконалення, самонавчання особистості. Психофізіологічна готовність визначає наявність відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння професійно значущими якостями особистості, які також є результатом її самовиховання, усвідомлення специфіки професійної діяльності. Фізична готовність як відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і працездатності. Фізична готовність, в разі наявності проблем зі здоров'ям, є також результатом самовдосконалення особистості, усвідомлення її особистісної важливості для професійної самореалізації.

9) критеріями готовності до професійної мобільності, відповідно до розробленої моделі формування професійної мобільності, ми визначаємо аксіологічно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний когнітивно-технологічний та особистісно-рефлексивний;

10) готовність до професійної мобільності реалізується кожного разу, коли фахівець приймає рішення про зміну напряму діяльності, але, в разі необхідності, виявляти професійну мобільність, актуальною знову стає відповідна підготовка до її прояву, відповідна особистісна установка.

4.2. Здатність до зміни способу життя як провідна ознака досліджуваної якості

Розвиток сільського господарства і зміни, які є наслідком цього розвитку, значно впливають на професійну самореалізацію та зумовлюють необхідність професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Професійна підготовка спеціалістів-аграріїв, що має орієнтуватися на перспективи розвитку аграрної галузі, передбачає необхідність врахування впливу соціально-історичних чинників на становлення професійної мобільності майбутніх фахівців. При цьому підкреслимо, що попри всі зміни, які відбуваються останніми роками в аграрній сфері, в цілому, розвиток галузі досить тривалий час відбувався повільно, що призвело до панування

ціннісних орієнтацій минулого в суспільній свідомості вихідців із сільського середовища, формування своєрідного способу життя. Тому, в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, необхідно враховувати і процеси, що відбувалися в минулому, оскільки вони, значною мірою впливають на особливості їх життєвих цілей, життєвий шлях (Р.1, параграф 3), що супроводжує розвиток сучасності. Означене пояснює нашу увагу до проблеми способу життя.

Ми припускаємо, що готовність до професійної мобільності має відобразитися на здатності до зміни способу життя майбутнього фахівця аграрної сфери, є її провідною ознакою. Наше припущення ґрунтується також на тому, що науковці, зокрема, В. Кабаліна [375], М. Лукашевич [539], Б. Ігошев [347], зміну способу життя в цілому вкладають у розуміння трудової мобільності. Так Л. Гримак [235] підкреслює у визначенні мобільності здатність організовувати процес зміни життєвого шляху, О. Безпалько [63] пов'язує професійну мобільність з життєвим шляхом особистості. Такі позиції науковців зумовили наш інтерес до проблеми здатності до зміни способу життя як ознаки готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Отже, вважаємо за доцільне розглянути означене поняття крізь призму особливостей життєдіяльності майбутніх фахівців аграрної сфери, їхньої професійної самореалізації, що і становить мету професійної мобільності.

Зазначимо, що через поняття «спосіб життя» визначається система діяльностей, що характеризує життя людей в певних умовах. Спосіб життя є складною системою, що пов'язана з матеріальними і нематеріальними умовами, соціальними відносинами, потребами і різними видами діяльності [747], в тому числі, й професійною, в якій проявляється професійна мобільність, що відображається в поведінці людини. Як відзначає Н. Дубінін [280], поведінка людини формується соціальною програмою і за своєю структурою вона відповідає способу життя, а стиль діяльності ґрунтується на її індивідуальній самосвідомості.

Спосіб життя розкриває динаміку змін соціально-психологічних норм і уподобань людей та груп населення [973, с.14]. Відповідно, соціально-історичні особливості життя селянства в минулому, як далекому, так і недавньому, відобразатимуться на поведінці та діяльності майбутніх спеціалістів-аграріїв.

Підкреслимо багатоаспектність проблеми способу життя, яка виявляється вже в тому, що поняття «способу життя» розглядається фахівцями різних галузей наук, що зумовлює різні підходи до його розгляду – філософського, соціологічного, психологічного, що фіксує різний рівень та аспекти дослідження одного і того ж феномену. До розгляду проблеми способу життя долучалися численні науковці, серед яких В. Толстих, А. Здравомислов, А. Харчев, В. Алексеева, К. Абульханова-Славська, В. Синіцин, А. Москаленко, В. Сержантов, В. Келле, М. Ковальзон, Л. Гордон, Е. Клопов, Г. Глейзерман, Н. Ніколаєв, А. Бутенко, А. Ципко, В. Кисилев, Н. Дубінін, А. Сухов, Ю. Швабл, В. Ядов та ін.

Аналіз наукових праць [1011, 919] дозволив виділити філософсько-соціологічний, соціологічний та соціально-психологічний підходи до аналізу способу життя.

При філософсько-соціологічному підході розглядаються основні сфери життєдіяльності людини, якими є праця, побут, суспільне життя, культура. Сфери виявлення способу життя дозволяють виявити причини поведінки чи стилю життя, який зумовлюється певним укладом, рівнем і якістю життя.

При соціологічному підході вивчаються процеси розвитку змін структур, форм, видів, способів діяльності цих спільнот, які склалися історично під впливом економічних, соціальних, суспільно-політичних та ідеологічних факторів, що утворюють цілісність об'єктивних умов життя і знаходяться в постійній зміні внаслідок активності суб'єкта. Суб'єктом такого підходу виступають великі соціальні спільноті, а в його межах досліджується їх «спосіб мислення», суб'єктивні реакції на об'єктивну

дійсність у вигляді концепцій життя, життєвих програм, планів, ціннісних орієнтацій та інтересів, що зумовлюються реальністю.

При соціально-психологічному підході досліджується стиль життя індивідів, для яких спосіб життя соціальної спільності утворює важливі умови їх життєдіяльності.

Акцентуємо, що через спосіб життя відбувається виявлення соціального в індивідуальному, що підкреслюють такі вчені як К. Абульханова [4], В. Келле та М. Ковальзон [405], В. Доній [744]. Таким чином, маємо підґрунтя для ствердження значного впливу способу життя минулого на становлення особистості майбутнього фахівців аграрної сфери. Оскільки спосіб життя представляє систему типових форм і способів життєдіяльності різних людей, що знаходиться у взаємодії з матеріальними, соціальними, духовно-культурними його умовами. Саме завдяки теоретичній діяльності індивідуальної свідомості, відбувається осмислення індивідом соціальної дійсності. Зазначимо важливість розуміння, необхідність усвідомлення процесів, що відбувалися в минулому для побудови планів на майбутнє майбутніх спеціалістів-аграріїв. Оскільки самосвідомість, як підкреслюють науковці, відіграє функцію забезпечення самовизначення індивідуального способу життя особистості, усвідомлення її життєвого шляху.

Необхідність усвідомлення особливостей індивідуального способу життя майбутнім фахівцем аграрної сфери пов'язана також з тим, що досить поширеною є позиція ототожнення способу життя з умовами життя чи життєдіяльності індивідів та суспільства, сукупністю її форм та видів. Відповідно до такої позиції, спосіб життя становить сукупність форм та видів життєдіяльності людей, він проявляється в діяльності, а його специфіка зумовлюється у привласненні індивідом свого світу, який створюється і перетворюється саме активною діяльністю[405].

У цьому контексті, професійна мобільність, як стиль професійної діяльності індивіда, на нашу думку, має корелюватися зі способом життя,

буде залежати від соціальних умов, які задають певні можливості для його побудови і, разом з тим, пред'являють людині реальні вимоги, нав'язують ті чи інші соціальні ролі, функції і т.ін.

Зазначимо, що соціальні умови, як детермінанти способу життя, дозволяють виділити риси загального, особливого і одиничного [405]. Аналізуючи напрацювання вчених, ми екстраполювали їхні думки на досліджувану проблему.

По-перше, загальні умови, що детермінують спосіб життя індивідів, і проявляються в ньому, трансформуються в найбільш суттєві компоненти. Під кутом зору професійної мобільності це означає, що саме зовнішні фактори, які впливають на життєдіяльність сучасного фахівця аграрної сфери, а саме соціально-економічні трансформації, детермінуючи способи життя, виявлятимуться у професійній діяльності та визначатимуть її стиль, зокрема професійну мобільність.

По-друге, особливі умови, що визначаються історично – класові, національні, регіональні і т. ін. Особливі умови проявлятимуться завдяки соціально-історичним особливостям способу життя представників сільської спільноти. Відповідно, спосіб життя майбутніх фахівців аграрної сфери, буде відтворювати особливості національного характеру, ментальності, що формувалася під впливом соціально-історичних подій, які супроводжували розвиток країни в цілому, аграрної галузі зокрема.

По-третє, одиничні, певною мірою, визначаються специфічними умовами мікросередовища. Факторами мікросередовища для особистості є особливості способу життя її родини, навчальної групи, навчального закладу. Значний вплив на ці умови матимуть як особливості традицій родини, життєвий шлях батьків, близьких родичів, так і науково-педагогічні працівники навчального закладу. Оскільки кожна людина, вступаючи в життя, не тільки сприймає виробничі сили і суспільні відносини, але й засвоює існуючі в суспільстві знання, системи норм і цінностей, традиції, що склалися.

Враховуючи зазначене та розглядаючи проблему здатності до зміни способу життя як провідної ознаки готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, підкреслимо точку зору Е. Каменської [385] щодо впливу численних умов суспільного життя на спосіб життя індивіда, а саме:

1) природничо-географічні передумови цього життя;

2) усієї сукупності об'єктивних умов даного суспільного життя: характеру технологій, специфіки суспільних відносин, що склалися на цій базі, численна класова і соціальна структура, особливості політичної організації і т. ін.;

3) “рівень життя”, тобто рівень забезпеченості особистості і населення в цілому матеріальними, соціальними і культурними благами і послугами;

4) ціла сфера культурних детермінацій – національних, релігійних, освітніх, побутових, дозвільних, ментальних і т. ін.

Окреслені умови життя та їх вплив на спосіб життя підтверджують правомочність нашого припущення щодо акцентування, як специфіки аграрної галузі, так і соціально-історичних передумов становлення професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери та виділення особливостей їх ментальності. Очевидною стає необхідність їхнього врахування при організації формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Усвідомлюючи залежність формування способу життя від суб'єкта, тобто від внутрішніх чинників [405], підкреслимо залежність готовності до професійної мобільності майбутнім фахівцем аграрної сфери від:

— рівня розвитку людини, її культури, тобто міри оволодіння наявними умовами життя й діяльності, її потреб, інтересів і т. ін.;

— її волі, характеру, здатності протистояти тиску середовища в тих випадках, коли середовище нав'язує індивіду прийнятий стандарт поведінки, спосіб думок і т. ін.

Разом з тим, розглядаючи здатність до зміни способу життя як провідну ознаку готовності до професійної мобільності майбутнього фахівця аграрної сфери, виділимо також і об'єктивний характер вибору того чи іншого способу життя, який може не залежати від свідомості та волі окремої особистості. При цьому зазначимо основні його параметри і показники, якими є:

- характер і зміст трудової діяльності;
- життєвий рівень;
- спосіб розподілення робочого та вільного часу;
- рівень культури і ставлення до духовних цінностей [897].

До цього переліку можна додати своєрідність виробництва матеріальних умов, сфери споживання, соціальні відносини, які визначають спосіб життя і разом із тим своєрідність її поведінки, тип особистості [649] та умови культурного розвитку і дозвілля, рівень правового забезпечення життєдіяльності, соціальної безпеки населення [744].

У цьому контексті для нас важливим є висновок, до якого приходять В. Толстих [896], а саме, що поняття «способу життя», виступає в якості важливого засобу пізнання процесу формування (виховання) особистості: у ньому закріплені та знаходять узагальнений вираз результати взаємодії людини зі всією сукупністю соціальних впливів, що здійснюються на неї.

Відповідно, саме завдяки дослідженню способу життя майбутнього фахівця аграрної сфери, можна виявити особливості його становлення і в такий спосіб передбачити ймовірність можливості прояву професійної мобільності в реальній професійній діяльності. Оскільки відповідні особистісні зміни будуть виявлятися на прагненні до зміни способу життя, це має відобразитися і на готовності до професійної мобільності.

Якщо розглядати спосіб життя як сталу форму життєдіяльності особистості і спільностей, як це пропонується вченими [844, 870], стає зрозумілим, що спосіб життя визначають: звички; традиції; стереотипи поведінки; певна система соціально-культурних цінностей; пріоритети,

уподобання; картина світу, розуміння норми; коло спілкування; інтереси, потреби і способи їх задоволення.

Як бачимо, спектр можливого впливу на особистість задля самокорекції способу її життя є досить широким. Проте ми усвідомлюємо, що серед чинників, які визначають спосіб життя є ті, зокрема – звичаї, традиції, певна система соціально-культурних цінностей, вплив на які є досить складним і потребує тривалого часу. Разом з тим, пріоритети, уподобання, картина світу, розуміння норми, коло спілкування, мотиваційна сфера особистості майбутнього фахівця аграрної сфери, на нашу думку піддаються певним трансформаціям. Тому вплив на них може і має плануватися та реалізовуватися в навчально-виховному процесі.

Наша позиція, щодо здатності зміни способу життя як ознаки готовності до професійної мобільності майбутнього фахівця аграрної сфери, ґрунтується також і на позиції С. Рубінштейна [770], який підкреслюючи історичну обумовленість способу життя, зазначає вплив, завдяки типовим рисам способу життя конкретної епохи, на особливості темпераменту людини [с. 618-619], її характер і, відповідно, спосіб дій [с. 622]. Разом з тим, що особливо важливо в контексті проблеми, яка розглядається, життєві обставини, в яких здійснюється її життєвий шлях, власна діяльність людини здатні вплинути на ці обставини [с. 630]. Це означає, що загальні, типові та індивідуальні риси в характері людини завжди представлені у взаємопроникненні.

Враховуючи таке взаємопроникнення, маємо підстави стверджувати, що, завдяки організації цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього фахівця аграрної сфери, у нас виникає можливість корегування способу життя, яке виявлятиметься, на нашу думку, на готовності до професійної мобільності.

Пошук шляхів організації впливу на спосіб життя майбутніх фахівців аграрної сфери зумовлює подальший розгляд означеної проблеми. Нашу увагу привернула думка Б. Ломова [530 с.17] з приводу включення до

способу життя двох складових – предметно-практичної діяльності та спілкування як «специфічної форми взаємодії з іншими людьми», а також К. Абульханової [5] щодо залежності самостійності способу життя особистості і конструктивності, активності її індивідуальної свідомості, яка регулює цю особливість життя, має в основі закономірність – чим більше індивідуалізованим є суспільний спосіб життя і дій людини, тим більше індивідуальній свідомості притаманна істинно теоретична робота, а не просто констатація, пасивне відображення об'єктивної дійсності.

Це дозволяє нам припустити, що активізація діяльності індивідуальної свідомості, завдяки рефлексії соціальної дійсності, спонукання самостійності, активності особистості, є важливою передумовою виявлення готовності до професійної мобільності, а тому матиме безпосередній зв'язок зі способом життя майбутнього фахівця аграрної сфери.

При цьому необхідно зважити й на те, що загальними закономірностями сучасної еволюції способу життя особистості, групи і суспільства в цілому, виступають процеси універсалізації та індивідуалізації способу життя. При цьому універсалізація способу життя заявляє про себе суттєвим зближенням і інтегруванням групових відмінностей в способі життя, поступовим уходом в минуле певних принципових відмінностей в способі життя, зокрема чоловіків і жінок, що відбувається на тлі не менш реальних процесів зростання індивідуалізації способу життя особистості, самобутності її поведінки в суспільстві. Загалом, констатують вчені [385], відбувається непевне зростання суспільної важливості особистості, її самодостатності, почуття власної гідності, багатства її внутрішнього світу.

В зв'язку з тим, що спосіб життя охоплює трудову, суспільну діяльність, сферу сімейно-побутових відносин і дозвілля, які виступають соціальними формами індивідуального буття людини, є підстави розглядати проблему готовності до виявлення професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, як похідну від загальної мобільності особистості, що буде проявлятися в усіх означених вище сферах. Саме вони і складають

життя кожного індивіда, а здатність до їх змін – готовність до загальної мобільності особистості. Своєю чергою, вплив на загальну мобільність відобразатиметься і на готовності до професійної мобільності.

Наша позиція ґрунтується на тому, що соціальними формами індивідуального буття, якими є трудова, суспільна діяльність, сімейно-побутові відносини та дозвілля, у всій їх сукупності, конкретному змісті та взаємозв'язку, складають спосіб життя. При тому, що спосіб життя розгортається як впорядкована взаємодія індивідів, як певне виконання соціальних функцій («гра ролей») на основі їх соціальних статусів. Саме в ході таких взаємодій люди реалізують свої цінності, які в будь-якому суспільстві існують як моральні системи. Головним механізмом, що поєднує суспільство з індивідом, є спосіб життя і система цінностей. І якщо спосіб життя є сферою безпосередньої реалізації соціальних функцій індивіда, то система цінностей, перш ніж виявити себе в ролі регулятора зовнішньої поведінки індивідів та їх взаємних суспільних зв'язків, породжує в його свідомості спеціальну особистісну систему ціннісних орієнтацій і тільки через посередництво останньої проявляє свою соціально-регулятивну функцію [796].

Врахуємо, що саме система цінностей є системою соціально-економічних та ідеологічних відносин, яка звернута до індивіда і сприймається з погляду детермінації його життя. В контексті нашого дослідження, цінною є думка А. Москаленко, В. Сержантова [600], що і спосіб життя, і система цінностей, детермінуючи життя індивіда, зумовлюють його поведінку не просто як зовнішній фон, а здійснюють онтогенетичне програмування особистості, яке охоплює не тільки зовнішні соціальні функції індивіда, що виявляються, але й внутрішню (психологічну) структуру особистості.

У цьому контексті здатність до зміни способу життя, як провідна ознака готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, буде проявлятися не стільки в готовності майбутнього фахівця до

зміни напряму, спеціалізації професійної діяльності, як основної мети, скільки прагненням до професійної і особистісної самореалізації, самоактуалізації. Завдяки їй, вони мають увійти в систему цінностей особистості і в подальшому інтегрувати в структуру способу життя особистості, яка має такі компоненти:

— аксіологічний (ціннісний, нормативний), який означає орієнтацію на дотримання певних правил поведінки;

— поведінковий, що виражається у звичках, стійких способах реагування на різні соціальні ситуації;

— когнітивний, пов'язаний зі змістом картини світу, пізнавальних стереотипів;

— комунікативний, який зумовлюється включенням людини в систему соціальних зв'язків, а також станом активного словникового запасу різних соціальних груп, їх тезаурусом, лексикою, стилістикою, жаргоном, професіоналізмом, особливою термінологією, вимовою [870].

Нашу увагу привернули виділені вченими [744] два параметри способу життя, а саме – соціальний час і соціальний простір, які з погляду обставин людського життя, можуть бути об'єднані поняттям свободи життя особистості, рівня цієї свободи, як необхідної передумови реалізації життєвої перспективи і життєвого шляху в цілому. Часовий ритм життєдіяльності людини, який певною мірою, «веде» людину, сприяє формуванню усталених стереотипів соціальної поведінки, визначається як соціальний час. На нормативи часу накладає свій відбиток як специфіка професійної діяльності, так і вимоги до вікових стандартів, з одного боку. З іншого – соціальний статус, як співвідносна з іншими становище (позиція) індивіда в соціальній структурі суспільства. До того ж, становище індивіда нерідко набуває форми узвичаєних норм та є продуктом соціально-психологічної взаємодії людей, ознакою позиції, яка може бути як престижною, так і непрестижною в масовій чи груповій свідомості.

У контексті нашого дослідження це означатиме, що готовність до професійної мобільності майбутнього фахівця аграрної сфери має увійти в параметри способу життя і здійснюватися за вільним вибором особистості відповідно до визначених життєвих перспектив та життєвого шляху в цілому. При цьому, саме соціальна-економічна зумовленість необхідності прояву професійної мобільності, має набути характеру особистісної установки фахівця, який починає свою трудову діяльність. Як в масовій, так і в індивідуальній свідомості повинна з'явитися позиція, відповідно до якої професійна мобільність має сприйматися як престижна норма професійної самореалізації майбутнього фахівця аграрної сфери.

Слід зазначити, що фахівці [744], характеризуючи соціально-просторові ознаки способу життя, виділяють серед них – широту, переміщення по вертикалі, а також можливість територіальної мобільності. Так широта є багатством самих форм і способів життєдіяльності людей, зумовлює фахове і статусне переміщення особистості в світі професій і занять, тобто це переміщення по горизонталі. Межі переміщення по вертикалі зумовлюються закладеними в спосіб життя суспільства економічними і соціальними принципами і нормативами, а це форми власності та влади, правове забезпечення соціальної мобільності, доступність фахової підготовки і перекваліфікації тощо. А можливість територіальної мобільності визначається міграцією, еміграцією та імміграцією. Проте всі ознаки життєтворчості тісно пов'язані і взаємозумовлені. Важливою характеристикою способу життя є також і ступінь свободи соціальної поведінки особистості – свободи життя. Вона забезпечується для людини тією мірою, якою їй практично доступні ці можливості, наскільки вони усталено гарантовані і можуть слугувати складовими життєвої програми.

Усвідомлення характеристик соціально-просторових ознак способу життя, відобразатимуться і на готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери через різноманітність можливих її варіантів, як пов'язаних із територіальними, так і статусними, фаховими

переміщеннями. Вони мають підкріплюватися готовністю, як до перекваліфікації, так і до набуття професійно необхідних знань, умінь і навичок самостійно, завдяки самовдосконаленню. При цьому надзвичайно важливими є забезпечення соціальних можливостей прояву професійної мобільності, що буде забезпечувати не тільки свободою її виявлення, але й матеріальними, побутовими умовами. З цієї точки зору, на даний час, ми маємо передбачити наявність значної суперечності між індивідуальною готовністю майбутнього фахівця до професійної мобільності і невідповідності соціальних гарантій її реалізації.

Означена суперечність лише підкреслює необхідність відповідної психологічної підготовки майбутнього фахівця аграрної сфери до професійної мобільності, надання особливого статусу готовності його вольових можливостей. Оскільки нездатність долати суттєві перешкоди на життєвому шляху заради професійної самореалізації може знецінити готовність до професійної мобільності. А саме професійна діяльність в сільському господарстві, як було показано раніше, характеризується особливою невизначеністю, відсутністю прогнозованості.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку важливих понять у контексті проблеми способу життя. Зазначимо, що поняття способу життя є свого роду вузловим пунктом доволі розгалуженої мережі нових понять [615]. До їх числа належать – «життєвий шлях», «стратегія життя», «життєва мета», «життєва перспектива», «психологічна перспектива», «особистісна перспектива», «життєві завдання», «ініціатива», «відповідальність», «стиль життя», «сценарій життя», «концепція життя», «життєві програми» тощо.

У зв'язку з тим, що професійна мобільність майбутнього фахівця аграрної сфери, як стиль його професійної діяльності, зумовлюється способом життя, а також те, що одним із понять, завдяки яким обговорюється спосіб життя є поняття «життєвий шлях», ми вирішили розглянути його.

Перш за все, ми звернули увагу на взаємообумовленість способу життя і життєвого шляху. Такий підхід, на думку науковців [742], має певну

перевагу, оскільки дозволяє розглядати динаміку життєвого шляху, а життєвий шлях – у контексті способу життя, взятого у світлі його сьогоденних, сучасних тенденцій, прикмет, змін.

Зазначимо, що проблема життєвого шляху розглядається, переважно в соціально-психологічній літературі. Науковці пропонують численні теорії життєвого шляху, у переліку авторів – Ш. Бюлер, П. Жане, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Т. Тітаренко, Л. Анциферова, Е. Еріксон, С. Холл, Х. Томе, А. Коста, Р. Мак-Рей, Р. Хевігхерст, О. Оффер та ін.

Підкреслимо, що вчені Б. Сафронов, Л. Дорогова [785], А. Спіркін [847], вказують на зв'язок індивідуальної свідомості і способу життя, а також на те, що саме індивідуальна свідомість визначає життєвий шлях особистості.

Узагальнення зазначених праць дозволяє відзначити, що особиста свідомість:

- володіє своєю якісною визначеністю, яка виражає неповторні риси кожної особистості, особливості її життєвого шляху;
- є соціально організованим явищем;
- виражає неповторні риси життєвого шляху кожного індивіда;
- виражає особливості виховання, різноманітні політичні та ідеологічні впливи.

Завдяки індивідуальній свідомості, особистість розвиває свої стосунки зі світом, а професійна діяльність, стилем якої є професійна мобільність, є важливим аспектом таких стосунків. Відповідно, організовуючи вплив на індивідуальну свідомість майбутнього фахівця аграрної сфери, завдяки його загальному розвитку, спрямування на саморозвиток певних особистісних властивостей і якостей, можна здійснювати вплив на перспективи життєвого шляху майбутнього спеціаліста.

При цьому необхідно пам'ятати, що важливим чинником, який позначається на житті людини, є певний устрій суспільства. Він сприяє або перешкоджає її самореалізації, визначає ступінь свободи від заданих суспільством обмежень. Означене становить соціальну ситуацію життєвого шляху. Саме ситуація вибору є передумовою життєвого шляху особистості –

шляху боротьби з наявними обмеженнями, самореалізації і творчості через вчинок. Проте між людиною і соціальною ситуацією її життєвого шляху досить часто виникає суперечність. Ця суперечність виявляється в тому, що вона може або інтенсифікувати процеси її самосвідомості, спонукати до активності, мати творчий характер, або набути ознак пристосування. Пошук людиною свого життєвого шляху пов'язаний з її відповіддю на онтологічне питання про смисл життя, своє призначення у світі, проте відповідь на це питання залежить від ситуації життєвого шляху, насамперед соціальної [545]. А ми додаємо, що саме перший сценарій – інтенсифікація самосвідомості, активність, творчий характер дій проявляється у професійній мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. У цьому напрямі має здійснюватися робота з формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Не можна не взяти до уваги те, що виявлення через життєвий шлях особистості соціально-історичних особливостей розвитку суспільства та індивідуальної свідомості особистості, пояснює поєднання у ньому біографічного й історичного. Слідуючи логіці роздумів Т. Тітаренко [892, с 307], – життєвий шлях особистості включає життєвий цикл індивіда, а життєвий цикл, своєю чергою, включає онтогенез. Життєвий шлях можна розглядати як низку основоположних, значущих вчинків. Протягом життя, людина постійно моделює світ, в якому живе. Усвідомлювані й неусвідомлювані моделі світу змінюються разом з ціннісними орієнтаціями людини. Наше минуле містить в перетвореному вигляді майбутні форми поведінки людини.

Саме на цьому аспекті розгляду життєвого шляху маємо підкреслити, в який спосіб готовність до професійної мобільності буде виявлятися на способі життя майбутнього фахівця аграрної сфери, саме завдяки його моделюванню. Окреслюючи свій життєвий шлях у період навчання, майбутній фахівець має планувати професійну самореалізацію, провідником до якої і слугує професійна мобільність. Оскільки, проявляючись у

професійній діяльності, рішення про зміну напрямку професійної діяльності реалізуватиметься через вчинок, а до нього особистість має бути готова.

Життєвий шлях є процесом розвитку людини в якості суб'єкта власного життя, в ході якого здійснюється регуляція життєвого процесу і формування стійкої та, одночасно, пластичної структури особистості [743]. Це дозволяє нам припустити, що саме планування життєвого шляху визначатиме саморозвиток особистості майбутнього фахівця аграрної сфери, який, при наявності прагнення до самореалізації, завдяки професійній мобільності, зможе наблизити її виявлення в реальній професійній діяльності. Саме професійна самореалізація має відігравати важливу роль впродовж усього життєвого шляху майбутнього спеціаліста-аграрія. Передумови до неї закладені в природі людини та існують як задатки, що в процесі розвитку людини, формування її особистісних властивостей, стають основою здатності до самореалізації. Надзвичайно важливо, щоб образ світу людини ставав дедалі повним та адекватним, оскільки умовою успішної самореалізації є динамічна функціональна єдність, де образ світу й образ «Я» ніби врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі й використання адекватних соціальних умінь [123, с. 350].

Таке припущення ґрунтується на тому, що кожна людина має шлях за яким вона рухається, тобто просто живе, а баланс усвідомлення провідних цінностей і смислів та неусвідомлених переживань – рухів і визначає нормальність і продуктивність шляху [681].

Водночас, слід передбачити те, що попри прийняття рішення щодо життєвого шляху це ще не означає його очевидної визначеності. Вибір людиною життєвого шляху залежить від причин, які практично не мають жодного стосунку до її реальних задатків, що, своєю чергою, зумовлює ймовірність помилки вибору, яка виявляється у дорослому віці [123]. Від таких помилок ніхто не може бути застрахований, проте може бути готовий завдяки, зокрема, готовності до мобільності, зокрема, професійної, виправляти їх.

Оскільки життя пропонує людині безліч можливостей, саме від неї, «її зрілості, самостійності, відповідальності залежать своєрідність траєкторії життєвого шляху, термін переходу від віку до віку, глибина кризових переживань». Розгортання життєвого шляху зумовлюється життєвими подіями, конкретними вчинками, а його періодизація полягає у складній взаємодії біологічних, психологічних та соціальних детермінант, серед яких найголовнішою виступає активність суб'єкта, його роль у власній світобудові. До того ж людина шукає таких форм активності, котрі надавали б їй можливість цілком, остаточно реалізуватися, розкривати свої сутнісні сили [888]. Стимуляція такої активності має стати одним із ключових моментів при формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця аграрної сфери.

Пошук доцільних форм активності особистості задля професійної самореалізації, спрямовує нас на розгляд питання вибору стратегії життя.

Такі вчені як К. Абульханова-Славська [5], А. Маклаков [648], підкреслюють, що стратегія життя є способом організації життєвого процесу, вона є активністю особистості, засобом та способом її самовираження, саморегуляції, організації часу життя, універсальним законом, способом самоздійснення людини в різних сферах життя.

Акцентуємо гендерні особливості вибору життєвої стратегії, як загального принципу життя, що розповсюджуються і на майбутніх фахівців аграрної сфери.

При формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери маємо зважити на те, що жінкам притаманна розгалуженість мрій, тоді як мрії чоловіків мають однорідний характер і пов'язані з досягненнями на роботі. Жінки мріють про заміжжя і кар'єру, при цьому більшої ваги надається саме шлюбу. Ці відмінності, скоріше, пов'язані з різними мотиваторами у чоловіків і жінок, факторами, які беруть участь у мотиваційному процесі і зумовлюють прийняття рішень, чи, по іншому, мотиваційними детермінантами. Для чоловіків притаманно спиратися на

мотиватор «потреба», а для жінок – на «винність», що доводить їх більшу схильність до засвоєння суспільних норм і вимог. Мотиви вибору професії (за результатами досліджень) – висока дохідність роботи як головна умова. Це пов'язано з тим, що практичні розмірковування зазвичай виступають домінуючим мотивом у виборі професії серед молоді [443, с. 151-152].

Іншими мотиваторами професійного вибору можуть бути:

- батьківські установки;
- необхідність реалізації власних здібностей, тобто самоактуалізація;
- інтерес до професії;
- суспільний престиж – професія обирається, виходячи з роздумів щодо її престижності в суспільстві;
- статево рольові фактори. Наприклад, жінки рідше обирають наукову кар'єру через сумнів у своїх здібностях щодо оволодіння науками. Вони надають перевагу таким професіям, як лікар, педагог, що дозволяє їм більшої уваги приділяти сім'ї, чи тим, які традиційно більш притаманні жінкам.

Такі особливості мотивів професійного вибору ще раз доводять необхідність застосування гендерного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, оскільки вони виявлятимуться на життєвих стратегіях, способі життя майбутніх спеціалістів.

Зазначимо, що до числа понять, якими вчені описують спосіб життя, відноситься поняття «життєві перспективи», під якими розуміють сукупність обставин і умов життя, які забезпечують ефективність особистого росту [648].

На нашу думку, чим більш значною є життєва перспектива особистості, багатшими її внутрішній світ і культура, тим меншою є її залежність від безпосереднього оточення, тим більшою є її свобода [448].

Для нас важливою є позиція Т. Титаренко і В. Панка [889], які розглядають життєву перспективу як потенційну можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Реалізація

особистісних перспектив не вимагає вольових рішень. Доки особистість не усвідомить свою життєву перспективу, вона не може збагнути смисл свого життя, нездатна адекватно виявити потенційні можливості, життєві сили. Життєва перспектива включає не тільки реалізацію цілей, які являють собою ідеальний образ майбутнього результату діяльності. Перспективи це ще й зміни, які неможливо запланувати, котрі ніяк не залежать від суб'єкта. Відсутність перспектив, як і нереалістичні перспективи, – це несприятливі умови для самовияву. На кожному етапі життєвого шляху бажано мати змістовні реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця в цій ситуації, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей.

Це положення щодо життєвих перспектив підтверджує наше припущення, що прояв професійної мобільності фахівців аграрної сфери має ґрунтуватися на реалістичному баченні майбутнього, здатності побачити цілі, які особистість може досягти в професійному плані.

Отже життєві перспективи особистості мають безпосередній зв'язок з її психологічною та особистісною перспективою. Де перша полягає в когнітивній здатності передбачувати майбутнє, а друга – в готовності до майбутнього в сучасності. Враховуємо, що життєві перспективи особистості втілюються в її життєві плани, які використовуються дорослою людиною, в структурування життєвого простору, оптимальної взаємодії з навколишнім світом і прогнозування ближнього і віддаленого майбутнього [648].

Розглядаючи проблему здатності до зміни способу життя як провідну ознаку готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, та узагальнюючи думки вчених [648, 889], підкреслимо, що по-перше – розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені й не усвідомлені, особистість пристосовується до майбутнього, прогнозуючи його, а по-друге – особистість може обирати різні життєві сценарії, які можуть як сприяти

успіху, так і призводити до невдачі, але всі вони дозволяють особистості структурувати життя, задавати йому певний напрям, який, своєю чергою, забезпечує досягнення життєвої мети.

Ми також вважаємо, що більшість юнаків та дівчат і на все життя, і на певний час мають цілі, мрії, плани і, в залежності від того, як вони перетворюються в життя, як реалізуються, стають або щасливими, впевненими у своїх силах чи втрачають перспективу, розчаровуються. Життєві плани молоді – фактор суб'єктивний. Вони формуються і змінюються в свідомості людей, а свідомість є відображенням буття. Життєві плани молоді формуються під впливом, перш за все, особистих, а через них, опосередковано, і суспільних потреб. Особливо наголошуємо на тому, що в суспільствах з невисоким рівнем життя, де первинні потреби не задовольняються, домінують цінності матеріального світу – прагматизм життєвих цілей [820].

Відповідно, готовність до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери ми можемо і маємо побачити на змінах життєвих планів майбутніх спеціалістів завдяки розробці життєвих сценаріїв, а також життєвих завдань, які ними визначаються.

При цьому розуміємо, що життєві завдання означають реалізацію життєвої цілі в подіях, що відбуваються реально, а також визначаються ініціативою, яка зумовлює своєчасне формулювання життєвих завдань і включеність особистості в процес їх виконання. Проте ініціатива щодо формулювання життєвих завдань має узгоджуватись з відповідальністю – вмінням приймати важливі рішення і забезпечувати контроль за їх виконанням [648].

На нашу думку, акцентування життєвих завдань, які визначаються майбутніми фахівцями аграрної сфери, дадуть нам змогу виділити проблемні зони корегування готовності до професійної мобільності і знову ж, наголосити на важливості стимулювання розвитку вольової сфери особистості.

Важливою характеристикою способу життя є також стиль життя, під яким розуміють унікальну конфігурацію особистісних рис, мотивів, когнітивних стилів і способів пристосування до реальності, яка є характерною для поведінки індивідуума і забезпечує постійність його поведінки [648].

Зауважимо, що стиль життя розглядається науковцями як у контексті життєвого шляху, так і в контексті способу життя.

Дослухаємося до думки київських вчених [615], які визначають «стиль життя» як специфічний уклад поведінки певної спільності, що привласнюється особистістю. Мається на увазі сумарна, типова поведінка, яка включає працю, соціальну активність взагалі, а також суспільно-культурну діяльність. В основі тих чи інших укладів поведінки знаходиться певна структура мотивацій, цілей та ідеалів, потреб, стандартів поведінки, надання переваг, інтересів та сприймання. Стиль життя представляє ті форми поведінки, які ідентифікують особистість з групою, та є однаковими в особистості і групи, об'єднують групи та відрізняють їх одна від одної. Таким чином, стиль життя характеризує суспільний статус особистості, який визначається групою та суспільством в цілому.

В контексті проблеми готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, провідною ознакою якої виступає здатність до зміни способу життя, важливою є думка вчених, щодо можливості проектувати стиль життя чи його виховання, що не зовсім адекватно застосовувати по відношенню до способу життя, який є історичним надбанням спільноти. Тобто підготовка до виявлення професійної мобільності повинна здійснюватися на тлі проектування стилю життя, який має включати загальну мобільність особистості, на фоні якої виявлятиметься і професійна.

Наше твердження, що загальна мобільність, як стиль життя має, слугувати підґрунтям прояву професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери будується на тому, що стиль життя особистості виражає специфіку життєвого шляху людини, конкретні умови і обставини її

формування як особистості, особливості індивідуальних рис характеру, вольових якостей, інтелекту, потреб, інтересів. В стилі життя особистості з найбільшою повнотою відтворюються її індивідуальні потреби і здібності, індивідуальна своєрідність особистості, міра її відносного відмежування від оточення [870].

Отже, формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, має здійснюватися на основі як формування відповідних якостей і властивостей особистості, які забезпечують її виявлення, так і потреби професійної самореалізації, як мети виявлення професійної мобільності. Саме це повинно стати важливою ознакою готовності до професійної мобільності майбутнього спеціаліста-аграрія, стати ознакою стилю його життя.

Професійна самореалізація, як мета прояву професійної мобільності в якості провідної ознаки готовності до неї, має відобразитися і на стратегії життя, як стійкої системи узагальнених способів перетворень поточних життєвих ситуацій у відповідності до ієрархії власних ціннісних орієнтацій. Стратегія життя – загальний напрям життєствердження особистості. При відсутності стратегії життя, перспективного його планування, індивід підкоряється поточним смислам і задачам, його життя не реалізується з необхідною повнотою, знижується мотивація його життєдіяльності, звужуються духовно-інтелектуальні запити, знижується рівень зазіхань [649].

Для того, щоб здатність до змін способу життя відобразила готовність до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, потрібно введення таких її ознак як конкурентоздатність, прагнення до кар'єрного, професійного зростання, інтерес до нововведень тощо, які увійшли до життєвого сценарію особистості.

Зауважимо, життєвий сценарій утворюється з життєвих тактик особистості [648], що включає найголовніші прагнення, сподівання, усвідомлювані та неусвідомлювані мрії та потяги, уявні перспективи та збереженого в пам'яті минулого з його успіхами і поразками [888].

Сценарій життя – це намір людини певним чином організувати своє життя, план вчинків і дій, які людина має намір здійснити в майбутньому, що розгортається поступово. На його формування впливають конкретні обставини життя, що створюються безпосереднім оточенням людини. Це, перш за все, сім'я, яка задає певні соціальні норми, орієнтує на певні соціальні цінності, готує до вибору життєвого шляху, а також доколишні, які сприймають або не сприймають домагання індивіда через сприяння або перешкоджання досягненню поставлених ним цілей [443, с.151].

Близьким за змістом до поняття «життєвий сценарій» є поняття «життєва програма». Не вдаючись до аналізу їх відмінностей, ми скористаємось напрацюваннями вчених, умовно вважаючи їх тотожними.

Для нас, у контексті проблеми, яка розглядається, важливим є те, що життєва програма є цілісною моделлю життєвого шляху, вона відбиває найважливіші життєві цілі особистості, які в концентрованому вигляді відбивають потреби особистості, виступаючи безпосередньою характеристикою її життєдіяльності. Життєві цілі виникають на певний часовий інтервал, виражають найважливіші інтереси людини на даному етапі життєвого шляху і підпорядковують собі всі інші, другорядні цілі. Відповідно, довготривалі цілі допомагають людині усвідомити індивідуальний смисл існування, конкретизувати його. Саме життєва програма відтворює провідну життєву лінію, котра накладає відбиток на всі прояви особистості. Якщо в людини є сутнісна діяльність, що виявляє її головні потенції, прагнення, бажання й досягнення, вона відчуває задоволення від життя як такого, переживає його наповненість, усвідомленість, корисність. Якщо такої діяльності немає, на людину очікує криза смислотворення [889].

Нашу увагу привернуло те, що цілі життя розглядаються вченими [833] поряд із світобаченням, яке регулює і направляє не окремі вчинки та акти поведінки, а буття людини в цілому, з точки зору її корінних інтересів та перспектив розвитку. Найбільш значущі цілі, що стоять перед людиною

протягом тривалого періоду життя, є цілями життя, а прагнення досягнення тих чи інших цілей визначає смисл життя.

Зазначимо, що світобачення, як фактор, що визначає цілі життя, безпосередньо відбивається на способі життя людини. Воно також впливатиме на усвідомлення особистістю майбутнього фахівця аграрної сфери смислу життя, що і зумовлює наш інтерес до нього. Врешті решт, саме смисл життя є визначальним вектором життєдіяльності людини.

За визначенням І. Беха [78], сенс життя – це, за великим рахунком, осягнення – переживання вищої непорушної, стійкої цінності, виправданості людського існування загалом, незалежно від обставин. Такого масштабу сенс життя психологічно оформлюється як вище, позачасове, вільне і творче “Я”. Сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки. Така його роль може бути дієвою, якщо він постійно актуалізуватиметься, перебуватиме не на периферії, а в центрі самосвідомості особистості. Враховуючи важливість усвідомлення смислу життя для визначення способу життя майбутнього фахівця аграрної сфери, маючого здатність до зміни, і якого ми розглядаємо як ознаку готовності до виявлення професійної мобільності, слід проаналізувати думки вчених щодо зазначеного питання.

Пошук сенсу життя є нагальною потребою, що ґрунтується на суперечності між обмеженістю індивідуального буття людини і загальною родовою сутністю [105].

Сенс життя людини є вектором, у напрямку якого відбувається рух людини, реалізація нею власного Я, вектор, який покладений в основу життєвої позиції особистості, що самостверджується [442].

Загалом, сенс життя є сутнісним, фундаментальним атрибутом суб'єкта життя, що свідомо та цілеспрямовано вибудовує свій життєвий шлях і розгортає власне покликання та призначення [668, с.373-374].

Сенс життя є однією із головних аксіологічних функцій особистості, поряд з концепцією індивідуальності, концепцією свободи та

відповідальності, концепцією покликання та справедливості, концепцією істини та краси [600]. Ці функції далеко не завжди чітко формулюються і усвідомлюються, але завжди знаходяться в основі життя і діяльності будь-якої людини в тій чи іншій мірі, в якій вона стала особистістю. Саме те, як реалізуються принципи свободи і відповідальності й визначає рівень особистісного розвитку.

Основними моментами концепції сенсу життя вчені вважають:

- стратегічну життєву ціль (надзадачу);
- співвіднесення особистої надзадачі з соціальною практикою соціальної групи, суспільства, що опосередкована світобаченням;
- вираження першого і другого моментів в аксіологічних категоріях свободи, ідеалу і обов'язку;
- зв'язок сенсу життя з вітальною структурою індивіда;
- визначення емоційно-естетичного відношення індивіда до обраної ним самим надзадачі його життя.

У контексті нашого дослідження, цінними є думки науковців [600], що попри можливість прийняття особистістю вітальних функцій в якості орієнтуючого центру сенсу життя, його істинна людська сутність полягає у когнітивно-праксеологічних і соціабельних функціях.

Автори зауважують, що будучи фактором внутрішньої інтеграції організму, сенс життя є також способом вирішення суперечностей між різними впливами соціального оточення, які суперечать приписам рольової поведінки. Таким чином, приходять до висновку вчені, формування сенсу життя є становленням зрілої особистості. Цей процес містить два нерозривних моменти: стабілізацію внутрішньої організації, яка набувається від стійкої вітальної структури та набуття особистістю соціальної визначеності.

Ми свідомо приділили стільки уваги розгляду позиції вчених щодо тлумачення сенсу життя, оскільки нас, першою чергою, зацікавив визначений ними зв'язок між формуванням сенсу життя і становленням зрілої

особистості. Зауважимо, що у попередніх розділах, а саме, обґрунтовуючи доцільність використання андрагогічного підходу до формування професійної мобільності, ми з'ясували, що саме становлення зрілої особистості є передумовою реалізації визначеного нами завдання. Відповідно формування професійної мобільності як засобу самореалізації майбутнього фахівця аграрної сфери, одного з смисложиттєвих його орієнтирів, буде свідчити про готовність до її прояву. При цьому, рішення щодо вибору і планування індивідуальної стратегії життя (свідомо чи неусвідомлено), має прийматися самою особистістю, завдяки наявності у неї права на вибір [600].

Своєю чергою, цей вибір залежить від світобачення людини, як певного цілісного уявлення про світ, що визначає місце людини в ньому, напрям діяльності, програмні принципи її свідомого ставлення до дійсності, а також систему внутрішніх детермінант особистості, які виступають основою її соціальної поведінки [952].

Визначення необхідності свідомого ставлення до дійсності, що відбивається на внутрішніх детермінантах особистості і слугує основою соціальної поведінки особистості, свідчить про нерозривність єдності свідомості і світобачення, що дозволяє розглядати процес становлення людської свідомості – як історично, так і в індивідуальному плані – як процес формування світобачення і, навпаки, процес формування світобачення – як процес становлення свідомості [615].

Наявність значної кількості наукової літератури з приводу, як аналізу світобачення, так і шляхів його формування [407, 615, 650, 648, 833, 847, 950, 952], дозволяє нам зробити висновок про взаємозв'язок світобачення особистості та її способу життя, життєвих цілей, планів, стратегій, сценаріїв життя тощо та підкреслити, що підґрунтям світобачення слугує свідомість особистості.

Узагальнення зазначених вище праць, дозволяє побудувати такий ланцюжок щодо ролі світобачення у визначенні способу життя майбутнього

фахівця аграрної сфери, здатність до зміни якого ми розглядаємо ознакою готовності до його професійної мобільності:

1. Свідомість формується діяльністю у процесі засвоєння дійсності і потім впливає на цю дійсність, ставлячи перед суб'єктом цілі, задачі, обґрунтовуючи програми і методи взаємодії з оточуючим світом, тобто практично направляє і регулює через структури світобачення здійснення майбутнім фахівцем життєвих виборів, реалізацію творчих задумів, а світобачення регулює і направляє буття людини в цілому з точки зору її корінних інтересів та перспектив розвитку.

2. Світобачення, формуючи ідеальні схеми бажаного у відношеннях людини до світу, принципи пізнання та діяльності, їх переконання, призводить дійсність людини, яка її не задовольняє, у відповідність до потреб, цілей та ідеалів, втілює їх у конкретній діяльності. Тим самим світобачення «ставить» людину, майбутнього фахівця в особливу позицію, яка дозволяє йому в процесі діяльності не тільки діяти у відповідності до культурних норм, що склалися, але й виходити за їх межі, створювати нові, тобто розвивати саму діяльність.

3. Формування світобачення є складним процесом, який включає засвоєння особистістю соціального досвіду свого класу та оточуючого її соціального середовища, осмислення функціонуючого в даному середовищі буденної свідомості (критичне чи некритичне), засвоєння та прийняття наукового світобачення. Велику роль у цьому відіграють соціальні інститути, зокрема інститут освіти та рівень свідомості оточуючого індивіда соціального середовища.

4. Знання і переконання, складаючи підґрунтя світобачення, знаходяться у тісному взаємозв'язку. Знати дещо, це одночасно бути переконаним у тому, що це дещо є дійсно відомим. Формування знань пов'язано з утворенням особливого соціально-психологічного ставлення до предмету – впевненості у тому, що образ предмету відповідає своєму оригіналу. Переконання може бути довільним від знань. Але з цього не

слідуює, що знання тотожні переконанню чи складають його окремий випадок. Для того, щоб знання стали дійсно спонукати діяльність і поведінку особистості, необхідно, щоб вони набули суб'єктивно-особистісного смислу. Саме такого суб'єктивно-особистісного смислу, для майбутнього фахівця аграрної сфери, має набути професійна мобільність. Акцентуємо, що в контексті формування світобачення, важливу роль відіграє індивідуальний досвід, який, як визначає відповідні установки, так і поведінку особистості.

5. Світобачення знаходиться в основі побудови загальної картини світу, включаючи ідеали, принципи пізнання та діяльності, ціннісні орієнтації. Саме характер уявлень про світ сприяє визначенню певних цілей, з узагальнення яких і формується життєвий план. А це означає, що при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, особливого значення набуває саме загальна картина світу, формуванню якої має бути приділена особлива увага.

6. Функціонування механізму світобачення відбувається в момент актуалізації переконання і його переходу до безпосередніх дій особистості. Психологічно він переживається як стан готовності до реалізації декількох сторін: як гносеологічний феномен, як еталон поведінки (особистісно оцінений спосіб задоволення потреби, співвіднесений з суспільними нормами) і його основи, як впевненість у правильності обраного способу діяльності. В контексті нашого дослідження, стилем обраного способу діяльності має бути професійна мобільність. Відповідно до виділених чотирьох функціональних «одиниць» світобачення, де першою є знання про важливі властивості і відносини зовнішнього світу, здатність до зміни способу життя стане ознакою готовності до виявлення професійної мобільності. Тоді у майбутнього фахівця з'являться знання про особливості сучасного соціально-економічного розвитку країни, за якого виявлення професійної мобільності стає нормою його професійної самореалізації. Другою є суб'єктивна важливість відображених об'єктів (тобто оцінка), що виявлятиметься на особистісному прийнятті необхідності виявлення

професійної мобільності. Третьою є впевненість в істинності даних шляхів, а четвертою – усвідомлений мотив чи ціль особистості, яким має стати реалізація особистісного потенціалу майбутнього фахівця аграрної сфери, його професійна самореалізація. Оскільки тільки при наявності мотиву і по мірі його усвідомлення, тобто перетворення на ціль, формується суб'єктивна готовність особистості до дій.

Отже, у підрозділі ми розглянули проблему здатності до зміни способу життя в якості провідної ознаки готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Ми усвідомлюємо, що сама проблема способу життя є набагато складнішою, ніж представлений матеріал. Проте його розгляд дозволяє, з одного боку, визначити напрями подальшої роботи з формування професійної мобільності, а з іншого, завдяки дослідженням життєвих планів, визначенню життєвої мети, завдань, перспектив, побудови життєвого сценарію, визначити узагальнену готовність до професійної мобільності.

Оскільки характер уявлень про світ, що виявлятиметься на світобаченні майбутнього фахівця, бачення ним картини світу, її реалістичність виявлятиметься на побудові життєвих планів, визначенні життєвих цілей, які ставить перед собою особистість, доцільно розглянути процес гуманітаризації професійної підготовки, зокрема психолого-педагогічної, як важливого чинника формування картини світу, системи цінностей майбутнього фахівця аграрної сфери.

Розглянуте зумовлює перехід до наступного етапу нашого дослідження, визначення критеріально-рівневої структури готовності до професійної мобільності майбутніх випускників аграрних ВНЗ.

4.3. Критеріально-рівнева структура готовності до професійної мобільності майбутніх випускників аграрних ВНЗ

У реальній професійній діяльності професійна мобільність фахівця аграрної сфери може розгортатися різновекторно, починаючи від набутого фаху в процесі професійної підготовки, можливим переходом до підприємницької діяльності, тобто через створення власного робочого місця, поєднанням фахових напрямів, які можуть бути пов'язані як із діяльністю в сільському господарстві, так і її похідними, наприклад «зеленим» туризмом, який набуває останнім часом все більшої популярності, тощо. Слід також зазначити, що тенденція скорочення робочих місць в аграрному секторі, що притаманна розвитку світової економіки, цілком ймовірно найближчим часом буде виявлятися ще більшою мірою в Україні, тому вже під час навчання, значна частина випускників прагне до зміни напрямку діяльності, намагається реалізувати себе в інших сферах економіки.

Важливість формування професійної мобільності не оминає і професійної підготовки магістрантів. Значна їх частина у процесі навчання в магістратурі отримує психолого-педагогічну підготовку, що зумовлює можливість їхньої професійної реалізації в науково-педагогічній площині, і також є потенційним проявом професійної мобільності. Хоча далеко не всі магістранти мріють про викладацьку діяльність, тому зміна напрямку діяльності для них також є досить актуальною.

Це зумовлює необхідність врахування названих аспектів майбутнього працевлаштування фахівців, при прогнозуванні якості їхньої підготовки, до діяльності в нових соціально-економічних умовах, якою є готовність до професійної мобільності.

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців знаходиться у прямій залежності від якості освіти, необхідність реформування якої підтверджує, в числі інших, і проблему надання їй мобільності, гнучкості у реагуванні на соціально-економічні зміни та зміни на ринку праці. Цілком

закономірним є те, що якість освіти є необхідним показником престижності навчального закладу.

Безпосередній зв'язок проблеми якості освіти з проблемою готовності до професійної мобільності зумовлює її висвітлення.

Важливість проблеми якості освіти зумовили увагу до неї багатьох вчених, які розглядають різні її аспекти. У наш час категорія «якість освіти» розглядається як соціально-філософська, соціологічна, соціально-педагогічна, управлінська, економічна, соціокультурна, освітянська, тощо, проблема. Необхідно також підкреслити, що вчені, зазвичай, розглядають проблему якості освіти у декількох аспектах. До числа науковців, що опікуються проблемою якості освіти, належать такі як – В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Величко, В. Вікторов, Л. Горбунова, М. Згуровський, К. Корсак, В. Кремень, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, І. Надольний, В. Ткаченко, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предбораська, С. Сисоєва, М. Степко та ін.

Вчені підкреслюють, що сучасні фахівці, переважно не демонструють конкурентоспроможності на європейському ринку праці [325], а ми додаємо, що і на внутрішньому ринку спостерігається низька конкурентоздатність спеціалістів, яка не відповідає вимогам сучасності. На це звертають увагу сучасні науковці [711], вказуючи на невідповідність вищої школи тим вимогам, що висувують до неї швидкозмінний ринок праці, міжнародні умови і потреби громадян у підвищенні свого освітньо-кваліфікаційного рівня. Ця суперечність може бути ліквідована через підвищення освітнього рівня суспільства, забезпечення високої якості освіти та професійної мобільності випускників ВНЗ на ринку праці.

На сьогодні проблема якості освіти набула яскраво вираженого економічного характеру, оскільки причинно-наслідковий зв'язок між економічним розвитком та рівнем освіти суспільства простежується на різних його соціально-економічних етапах (традиційному, індустріальному, постіндустріальному). Зміни економічних умов спричиняють формування

нової моделі функціонування вищої освіти, а ефективність взаємодії економічної системи та системи вищої освіти на сучасному етапі визначає реформування кожної із зазначених систем. До того ж, серед сучасних чинників розвитку суспільства на перший план виходить людський капітал, якісною характеристикою якого є рівень знань, що стає ключовим елементом у забезпеченні постіндустріального розвитку будь-якої країни [710].

Узагальнюючи думки науковців В. Іваніщева [343], В. Войтенко [599], С. Шишов [984], Н. Щіпачьова [1002] стосовно визначень якості освіти з точки зору вимог суспільства, тобто як соціальної категорії, під нею розуміють сукупність властивостей освіти, стан і результативність, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби і очікування особистості, суспільства, держави згідно з призначенням освіти.

Як бачимо, якість освіти розглядається як процес і результат освіти, як процес, що задовольняє потреби людини, а також відповідає інтересам суспільства і держави. На це звертає увагу Б. Жебровський [299], пропонуючи своє визначення якості освіти, що узгоджується з розглянутим вище.

В. Вікторов [157], уточнюючи його, вказує на виміри трактування якості освіти – як суспільного ідеалу освіченості людини; як результату її навчальної діяльності; як процесу організації навчання і виховання; як критерію функціонування освітньої системи і зазначає, що в широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Відповідно, якість освіти розглядається з позиції різних рівнів [364]:

- з позиції суб'єктів освітнього процесу з урахуванням ієрархії соціально значущих характеристик, параметрів;
- з позиції самого навчального закладу, що надає комплекс послуг, адекватних вимогам державного освітнього стандарту, потребам особистості

й суспільства (споживачів) з урахуванням прогнозу його діяльності в майбутньому.

До показників якості освіти також включають рівень успішності, соціалізації громадянина, рівень умов опанування ним освітньої програми [964].

Відзначається, що сутність якості вищої освіти постає як енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує під час навчання у вищому навчальному закладі, її зміст у сучасних умовах розкривається в інноваційному характері продуктивної діяльності фахівця [410].

Саме якісна освіта стає передумовою підготовки якісного фахівця. Вона, на думку П. Канівця [387], являє собою об'єктивно існуючу сукупність властивостей і характеристик (знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності, комунікативні та інші якості), які визначають його як фахівця певної професії та спеціальності та відрізняє його від інших спеціалістів.

У цьому контексті певна сукупність властивостей і характеристик, що визначають готовність до професійної мобільності майбутніх фахівців, мають розглядатися показниками якості освіти.

Наступним етапом нашого дослідження, після розгляду професійної мобільності як показника якості освіти, з урахуванням того, що у процесі навчання може формуватися лише готовність до неї, та з метою організації експериментальної роботи, було обґрунтування критеріїв, показників та рівнів, що характеризують її стан.

Розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до професійної мобільності дає можливість забезпечити зворотний зв'язок щодо тих трансформацій, які відбуваються в особистості у період навчання, дозволяє здійснювати покроковий контроль за ними у педагогічному процесі і вживати своєчасних заходів щодо розкриття наслідків для особистості її вчинків, поведінки, власного життєвого вибору. Ми вважаємо, що у контексті тенденції демократизації суспільного життя, кожна особистість має право на вільний вибір свого способу життя, життєвого шляху, проте обираючи їх,

кожний має усвідомлювати наслідки, розуміти і нести власну відповідальність за них.

Для того, щоб виявити якість формування професійної мобільності, результатом якої є готовність до її прояву, ми маємо визначити основні напрями її оцінки. З цією метою необхідно розробити критеріально-рівневу структуру готовності, складовими якої є критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до професійної мобільності.

У словниках структура (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок), розглядається як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; основна характеристика системи, її інваріантний аспект [919, 629]; як сукупність стійких зв'язків між численністю компонентів об'єкта, що забезпечують його цілісність і самототожність. Уявлення про структуру передбачає розгляд об'єкта як системи. Конфігурація і характер зв'язків всередині системи і становить її структуру, яка залишається незмінною при змінах системи у певних межах, – наприклад, при змінах складу елементів [827, с.654].

На етапі вибору критеріїв і показників готовності до професійної мобільності виникають певні труднощі вже тому, що відсутніми є загальноприйняті визначення понять «критерії» та «показники», їх взаємозв'язок не встановлений.

Для визначення рівнів готовності, як результату формування професійної мобільності, необхідно визначити його критерії. Розглянемо підходи різних авторів до тлумачення терміну «критерій».

Критерій від гр. *criterion* – розпізнавальна ознака, мірило [610, с.149], засіб для судження, ознака на підставі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки [93, с.450], визначає спосіб чогось з позиції присутності, відсутності чи ступеню наявності певних характеристик, якостей; мірило чогось [909, с.723]. Відповідно до словника

професійної освіти, критерій трактується як показник, на підставі якого формується оцінка якості об'єкту, процесу, мірило такої оцінки [156, с.144].

Такі визначення обумовлюють те, що, зазвичай, у дослідженнях дотримуються розуміння критерію (від грец. засіб переконання, мірило), який визначається як засіб вимірювання альтернативи. Його призначення – перевірка мети і оцінка ступеня її реалізації. Конкретним вимірником критерію, що робить спостереження і вимірювання доступним для спостереження, становить показник, а його головною характеристикою виступає конкретність. Тоді як об'єктивність; лаконічність, ясність і точність формулювання; включення основних моментів дослідження, своєю чергою, виділяються в якості певних вимог як до критеріїв, так і для показників. Перш за все зазначимо, що у психологічній літературі поняття «критерій» використовується для оцінки кількісних і якісних змін у розвитку особистості, це є ознакою, на підґрунті якої здійснюється оцінка, класифікація чи визначення кого-небудь чи чого-небудь [94]. Критерій є мірилом оцінки, судження; необхідною та достатньою умовою проявлення та існування якогось явища чи процесу [496, с.9].

Критерій має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, тобто в ньому має бути чітко відтворена природа вимірюваного об'єкту і динаміка змін, що відтворюється критерієм явища [75].

Саме критерії дозволяють фіксувати зміни різних аспектів готовності майбутніх фахівців до діяльності у нових соціально-економічних умовах, проте вони мають адекватно відображати складність і цілісність професійної мобільності – феномена, що досліджується.

Ми розподіляємо позицію Л. Горюнової [226], стосовно того, що при визначенні критеріїв мобільності, а у нашому випадку готовності до неї, необхідно враховувати її дуальність: мобільність є властивістю людської сутності і процес прояву людиною своєї сутності у світі, що змінюється, і перетворенні оточуючого її професійного і життєвого середовища. В якості базових, виступають два узагальнених критерії, які характеризують

мобільність в її цілісності і складності: 1) критерій особистості; 2) критерій діяльності.

Такими критеріями ми визначаємо аксіологічно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, особистісно-рефлексивний та когнітивно-технологічний. Ми усвідомлюємо, що такий розподіл критеріїв готовності до професійної мобільності є досить умовним. Підкреслюємо, що вони становлять цілісну структуру, взаємопов'язані між собою, взаємодіють у процесі діяльності.

Критерії та показники готовності до професійної мобільності мають відображати її специфіку, бути зрозумілими для тих, хто повинен втілювати завдання формування професійної мобільності у навчально-виховний процес ВНЗ, відображати завдання професійної підготовки та її перспективи. Необхідно підкреслити, що оскільки поняття «критерій» є ширшим за «показник», це зумовлює наявність кількох показників одного критерію.

При цьому ми спираємось на те, що показником у психології визначаються різні «одиниці» поведінки, діяльності і фізіологічної реакції. Показники є даними, за якими можна судити про розвиток і хід чого-небудь [653]. Саме на основі їх кількісного і якісного аналізу дослідник може судити про психічні явища, що стоять за ними і проявляються через них [827, с.415.]. Показники готовності до професійної мобільності дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці, завдяки ним ми маємо можливість визначити рівень сформованості тієї чи іншої якості, властивості майбутнього фахівця, що відображає його готовність до професійної мобільності.

Узагальнюючи можна зазначити, що, якщо критерій – це якість, властивість об'єкта, який вивчається, то показник – це міра сформованості того чи іншого критерію [383].

Наявність суперечностей у соціально-економічному розвитку країни, що супроводжується кризовими явищами, тенденцією переходу до суспільства інформаційного типу, процесами глобалізації, які зумовлюють

особливості розвитку аграрної галузі, готовність до професійної мобільності, може проявлятися на різних рівнях.

Своєю чергою, рівень трактується як ступінь оволодіння змістом навчання, вимірювач досягнутої у навчанні майстерності оволодіння діяльністю, що представлені в даному змісті навчання; характеризує складність завдань, що вирішуються людиною [741, с.144].

Аргументуємо свої думки щодо виділених критеріїв.

Аксіологічно-мотиваційний критерій готовності до професійної мобільності. Визначаючи критерії готовності до професійної мобільності, ми усвідомлюємо, що саме аксіологічно-мотиваційний, попри весь взаємозв'язок з іншими, є провідним. Стверджуючи це ми керувалися тим, що аксіологічна складова критерію має визначити цінності, на які спирається особистість фахівця, котрий реалізує професійну мобільність у процесі професійної діяльності.

Перш за все відзначимо, що аксіологія загалом трактується як учіння про цінності [512].

Спираючись на думки М. Каган [378], Л. Столович [857] стосовно того, що цінності є найважливішим елементом суспільної свідомості, в концентрованому вигляді якої виражається смисл культури самого суспільства. Завдяки цьому, вони втілюються в професійну діяльність.

Враховуючи те, що переважно інші критерії готовності до професійної мобільності, відображають загальнопрофесійну підготовку, у них так багато спільного з готовністю до професійної діяльності. Готовність до зміни напряму діяльності з метою професійної і особистісної самореалізації становить одну з найсуттєвіших ознак готовності до професійної мобільності. Якщо для представників старшого покоління суспільною нормою була професійна діяльність на одному підприємстві, то в сучасних умовах зміна не тільки місця роботи, але й спеціалізації, напряму діяльності стала вже нормою.

Ми ґрунтуємось на тому, що особистість, як член тих чи інших соціальних груп, зазвичай будує свою діяльність передусім з урахуванням поглядів, які існують у цих групах, і в суспільстві загалом. Ці погляди зумовлені цінностями й цілями груп і виявляються в соціальних нормах [123, с.441].

Саме цінності являють собою не просто необхідну і потрібну, але й бажану мету, що є ідеалом, і бере участь у регулюючому впливі не тільки на міжсуб'єктні відносини, але через них, і на весь соціум. Саме через прийняття системи цінностей, людина вирішує для себе, що для неї є важливим у житті. Переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності особистості, через її внутрішній світ, вони входять до психологічної структури особистості у вигляді її ціннісних орієнтацій, які виступають у формі поведінки, направленості мотивів, принципів – елементів діяльності [408].

Підкреслимо, що цінність – природна або штучна, матеріальна або інформаційно-ідеальна (духовна) – річ природно-штучного або соціального середовища, яка співвідноситься з потребами людини (соціального суб'єкту), і служить їй задоволенню. Відповідно до детермінуючих і до регулюючих параметрів соціальних суб'єктів (зокрема людини), «цінності» середовища поділяються на два класи: 1) «цінності-блага», які відповідають потребам суб'єкта (зокрема людини) і включають матеріальні (ресурси, устаткування), та духовні (інформація, документація, преса) продукти «споживання» та послуги (сервісні, транспорту); 2) «цінності-регламенти», які відповідають регламентуючим орієнтирам суб'єкта в його діяльності щодо задоволення потреб і включають моральні, правові та естетичні норми й ідеали, звичаї і традиції [945, с.63-65].

Аксіологічний аспект критерію, першою чергою, орієнтований на інформаційно-принципальні (інформаційно-концептуальні) цінності, як частини духовних цінностей, що є регуляторами діяльності суб'єкта (людини чи організації).

Важливість аксіологічного аспекту готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців пов'язана з різкою зміною ціннісних орієнтацій суспільства, що спостерігається останніми роками, коли, попри декларацію демократизації суспільного розвитку, відбуваються процеси, що дезорієнтують молодь. На цьому тлі посилюються прагматичні орієнтації, дегуманістичні тенденції, пошук швидкого задоволення матеріальних потреб будь-якими шляхами, утриманські настрої тощо. Окрім загальних проблем, що пов'язані з ціннісними орієнтаціями сучасної молоді, етичний аспект має і сама професійна мобільність. Заради чого молода людина буде змінювати напрям діяльності, якою мірою набуття знань, самовдосконалення для неї становить цінність, чи важливим для неї є саморозвиток професійно необхідних якостей? Якою мірою це важливо для сучасної молоді має бути з'ясовано завдяки введенню цього компоненту до складу критерію.

Із системою цінностей людини органічно пов'язані мотиви її діяльності та поведінки. Мотив – це усвідомлена спонука до досягнення конкретної цілі, що розуміється індивідом як особистісна необхідність, особистісний смисл вчинку. Мотивація може бути свідомою і підсвідомою. Свідомо мотивація пов'язана з намірами, які, своєю чергою, становлять свідоме прийняття рішення досягти певної цілі з чітким уявленням засобів і способів дій. До мотиваційних станів людини відносяться інтереси, бажання, прагнення, наміри, потяги, пристрасті, установки [649, с.240-242].

Приймаючи позицію Є. Ільїна [603, с.67-68], стосовно того, що в роботах психологів немає єдності розуміння сутності мотивації, її ролі в регуляції поведінки, будемо розглядати мотивацію як динамічний процес формування мотиву (як основу вчинку). Першопричиною діяльності, вчинків є потреби, які надають енергії за визначеним руслом [с.78-80]. Одним з етапів мотиваційного процесу є визначення суб'єктивної ймовірності досягнення успіху при різних способах поведінки і діяльності, при цьому мають враховуватися моральні критерії того чи іншого вчинку, які можуть зіграти роль моральної заборони щодо реалізації накресленого плану досягнення

мети. Разом із тим, необхідно враховувати такий фактор, як полімотивованість мети. Наступною фазою формування мотиву є вибір конкретної цілі і формування намірів її досягти, а вибір діяти чи ні, як і вибір конкретного предмету і способу задоволення потреби пов'язаний із прийняттям рішення, яке досить часто, може бути складним для людини і торкатися моральних і світосприйняттєвих установок людини. На цьому етапі виникає намір досягти мети, спонука волі, що виражається у свідомій навмисній спонуці до дії. Саме спонука призводить людину до дії, з її виникненням закінчується формування конкретного мотиву. У мотиві відбувається свідоме відображення майбутнього на основі використання досвіду минулого. А в структуру мотиву входять і потреби, і цілі, і спонуки, і наміри.

Беремо до уваги і те, що мотивація – це процес формування мотиву, який відбувається через певні стадії та етапи, а мотив – це продукт цього процесу, тобто мотивації. До того ж, мотивація обумовлена зобов'язаннями, поведінка відповідно до зобов'язань обумовлена потребами морального характеру – самоповаги, поваги з боку інших, альтруїзмі і т. ін. Існує безпосередній зв'язок із соціальною роллю, яку людина приймає і виконує, і яка вимагає від неї складного вибору. А потреба виконувати певну роль актуалізується зовнішньою ситуацією, в якій людина опиняється у той чи інший момент часу.

Аксіологічно-мотиваційний компонент готовності до професійної мобільності характеризується також і тим, які мотиви будуть обумовлювати професійну мобільність, які потреби буде прагнути задовольнити особистість при вияві професійної мобільності, чи готова вона до саморозкриття і самоствердження, самореалізації завдяки професійній мобільності. Важливим аспектом, що характеризує аксіологічно-мотиваційну готовність є також і сприйняття установки на гендерну рівність, потреба у прагненні до неї в процесі професійної діяльності, відсутність перешкод на шляху до професійної самореалізації завдяки існуванню в суспільній свідомості

численних гендерних стереотипів. Для виявлення рівня аксіологічно-ціннісного критерію готовності до професійної мобільності ми маємо дослідити і установку на гендерну рівність.

Ціннісні орієнтації сучасної молоді виявляються через соціально-професійну мотивацію, мотиваційні здібності, професійну спрямованість майбутніх фахівців, визначення потреб. Важливим показником ціннісних орієнтацій молоді є також установка на певний спосіб реагування у конфліктних ситуаціях. Означене вище, дозволяє нам сформулювати систему показників аксіологічно-мотиваційного критерію готовності до професійної мобільності, яку ми наводимо у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Сукупність показників та рівнів аксіологічно-мотиваційного критерію
готовності до професійної мобільності

Показники	Рівні		
	інертний (низький)	базовий (середній)	інтегруючий (високий)
Готовність до зміни напряму діяльності	Обмеженість кругозору, відсутність реалістичного бачення дійсності, соціальна інертність, установка на низхідну мобільність.	Мотиваційна суперечливість, певна невизначеність щодо власного майбутнього, пристосовницька позиція, непослідовність намірів, орієнтація на потребу у визнанні	Усвідомлення суспільної важливості власної професійної діяльності, громадської активності, різноспрямовані навчальні інтереси, відповідальності за своє майбутнє, майбутнє держави, переважання потреби у самореалізації
Професійна спрямованість	Випадковість рішення щодо навчання в університеті, відсутність мотивації до здобуття професійної підготовки, утриманські настрої. Наявність стереотипних поглядів на професійну діяльність, високі показники страху відповідальності	Певна байдужість щодо обраної професії, яка пов'язана з власною професійною невизначеністю. Відсутність власної позиції щодо змісту навчання, перевага старанності. Схильність до непослідовності у діях через негармонійне виявлення мотиваційних здібностей	Яскраво виражена професійна спрямованість, що супроводжується реалізацією мрії працювати за обраною спеціальністю, або чітке уявлення про сферу професійної самореалізації. Усвідомлення необхідності збалансованості навчання, гармонійна спрямованість професійної діяльності з орієнтацію на співпрацю
Установка на гендерну рівність	Переважання гендерно стереотипних поглядів на професійну реалізацію чоловіків і жінок у суспільстві	Відсутність чіткої визначеності щодо гендерної рівності, непослідовність позиції	Усвідомлення особливостей сучасної соціально-економічної ситуації, прагнення до паритетних відносин

Наступним за вагомістю критерієм готовності до професійної мобільності, на нашу думку, є *інформаційно-комунікативний*.

Важко заперечити, що у наш час суспільство потребує активної, креативної, комунікативної особистості, яка знаходиться у постійному розвитку і русі [507]. Сучасний фахівець має бути готовим до професійної діяльності в потужному інформаційному середовищі, знаходити потрібну інформацію, аналізувати, систематизувати, оцінювати її якість тощо. Важливість інфомаційно-комунікативної обізнаності в сучасних умовах зумовила інтерес науковців до цієї проблеми, яка розглядається як у комунікативному, так і в інформаційному аспектах. Проте існують численні роботи, в яких автори зупиняються на інформаційно-комунікативних аспектах підготовки фахівців завдяки формуванню у них відповідної компетентності.

До числа таких праць належать дослідження, здійснені Н. Гендіною [194; 195], Л. Голуновою [215], О. Зайцевою [315], О. Іонової [361], С. Каракозовим [391], Л. Раїцкою [753], С. Трішиною [898], К. Хенер, А. Шестаковою [935] та ін.

Узагальнюючи бачення науковцями відповідної компетентності, можна сказати, що під нею розуміють інтегративну якість особистості, що є новоутворенням знань, умінь, здібностей у сфері інформаційної діяльності, що дозволяє адаптуватися до ситуацій, які змінюються в різних сферах діяльності з використанням інформаційно-технічних засобів, забезпечує уміння працювати з інформацією в різних форматах, шукати релевантну інформацію і знання в масивах інформації, оцінювати якість інформаційних джерел та інформації, вміти формулювати запити в інформаційно-пошукових джерелах і здійснювати ефективний пошук, класифікувати, узагальнювати необхідний матеріал, критично до нього ставитись. Такі уміння, на основі отриманого знання, конкретно і ефективно вирішувати будь-яку інформаційну проблему, формується в процесі навчання і самонавчання інформатики й інформаційним технологіям.

На нашу думку, інформаційна компетентність сьогодні також передбачає знання, вміння та навички роботи з книгами, періодичними виданнями, бібліотечними фондами, а також пошук інформації в Інтернеті. У контексті професійної діяльності, ми додаємо також до складу інформаційної компетентності володіння програмним забезпеченням, яке дозволяє ефективно реалізовувати себе; використання сучасних інформаційних можливостей, починаючи з розповсюдження резюме з метою пошуку потенційного місця роботи, і до придбання товарів і послуг. Сучасні інформаційні засоби поширюють можливість спілкування, дозволяють брати участь в обговореннях, здійснювати пошук односторонніх, обговорювати нагальні виробничі проблеми тощо. Все це, на нашу думку, має входити до складу інформаційно-комунікативної готовності майбутнього фахівця до професійної мобільності.

Інформаційно-комунікативна готовність до професійної мобільності включає також комунікативну складову. Реалізація готовності до професійної мобільності неможлива без взаємодії суб'єктів діяльності, в процесі якої передається інформація.

Аналіз наукових робіт таких науковців як О. Касаткіна [401] А. Лапшина [507], А. Хом'як [939], дозволяють нам зазначити таке: комунікативна компетентність – це інтегральне утворення, система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії людини з іншими людьми, завдяки її адекватній орієнтації у власному психологічному потенціалі й потенціалі партнера, у комунікативній ситуації, та задачі, наявність знань, умінь і навичок, а також готовність до їх ефективного застосування в безпосередній професійній діяльності. Вона носить нормативний характер, включає в себе норми і правила комунікативної поведінки в суспільстві, є особистісною характеристикою фахівця, в якій відображається настрой студента на виконання майбутніх професійних завдань і його відношення до обраної професії, самого себе і типу взаємодії з іншими людьми.

Підкреслимо відмінності, які можна відзначити у визначеннях, що аналізувалися. Вони полягають в акцентуванні комунікативної компетентності як частини спілкування (А. Хом'як) та спілкування в цілому (О. Касаткіна).

Для нас ближчою є позиція останньої дослідниці. Не заперечуючи позицію першої, ми спираємось на роботу К. Глушенко [204], в якій підкреслюється, що при вивченні сучасних тлумачень взаємозв'язку понять «спілкування» та «комунікація» було виявлено два підходи до цієї проблеми. Прихильники першого (Л. Виготський, М. Лісіна, О. Лентьєв, Т. Парсонс, К. Чері та ін.) схильні ототожнювати ці два терміни. У той час як прихильники другого підходу вважають необхідним розмежування понять «спілкування» та «комунікація» (М. Каган, К. Шеннон). Водночас значна кількість авторів використовує ці поняття як синоніми, що пояснюється тим, що в сучасній психологічній літературі наводиться чимало посилань на зарубіжних авторів, переважно англомовних, які під словом «communication» розуміють і інформаційну, і інтерактивну, і перцептивну сторони процесу міжособистісного спілкування. Водночас терміну, який би дослівно перекладався як «спілкування», не існує.

У цьому контексті цілком прийнятною є позиція Є. Ільїна [356, с.17], який зауважує, що ефективність взаємодії людей залежить від комунікативної компетентності (компетентності у спілкуванні), тобто уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Комунікативна компетентність включає систему знань і умінь (технік), що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів у людини в різних ситуаціях спілкування.

Комунікативна компетентність особистості характеризується умінням легко і швидко встановлювати ділові і товариські контакти з людьми, прагненням до участі в суспільних і групових заходах, що задовольняють потреби людей в широкому, інтенсивному спілкуванні.

Сучасний фахівець повинен вміти встановлювати міжособистісні зв'язки, які можуть бути як безпосередніми, так і опосередкованими сучасними засобами зв'язку, в тому числі й комп'ютерними, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, володіти всіма засобами спілкування, оскільки спілкування – це не тільки спроба передати весь позачасовий досвід, втіливши його в обмежений проміжок часу, але й рухова активність людини [843, с.435-437].

Послугуючись розглянутим, ми визначили систему показників інформаційно-комунікативного критерію готовності до професійної мобільності та навели її у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

Сукупність показників інформаційно-комунікативного критерію
готовності до професійної мобільності

Показники	Рівні		
	Інертний (низький)	базовий (середній)	інтегруючий (високий)
Інформаційна компетентність: 1. Вміння знаходити інформацію: а) в бібліотеках; б) в Інтернеті; в) в засобах масової інформації. 2. Прагнення оволодіти комп'ютерними засобами	а) Переконавання в недоцільності користування бібліотеками у наш час; б) відсутність бажання оволодіти сучасними комп'ютерними засобами задля професійного самовдосконалення; в) некритичність сприйняття ЗМІ. 2. Обмеженість інтересів щодо оволодіння комп'ютерними засобами задля майбутньої професійної діяльності.	а) При наявності умінь знаходити потрібну інформацію в бібліотеці, переважання розважальних потреб; б) невизначеність позиції щодо доцільності використання комп'ютерних засобів з метою професійного самовдосконалення, самонавчання; в) непослідовність сприйняття інформації у ЗМІ. 2. Прагнення оволодіти комп'ютерними засобами тільки у межах навчальної програми	а) Вміння знаходити різноспрямовану інформацію, в тому числі й професійно-орієнтованого характеру; б) усвідомлення переваг і недоліків використання сучасних комп'ютерних засобів, вміння знаходити інформацію, узагальнювати і систематизувати її; в) орієнтація на пошук професійно-орієнтованої інформації через ЗМІ 2. Пошук різноманітних можливостей щодо опанування сучасними комп'ютерними засобами
Комунікативна компетентність. 1. Розвиток комунікативних умінь 2. Здатність	1. Низький рівень розвитку комунікативних умінь. 2. Виявлення низького або занадто високого рівня	1. Середній рівень розвитку комунікативних умінь. 2. Середній або ж дещо надмірний рівень розвитку	1. Високий рівень розвитку комунікативних умінь. 2. Нормальний рівень розвитку комунікабельності.

встановлювати міжособистісні контакти 3. Направленість особистості у спілкуванні	комунікабельності. 3. Комунікативна ригідність, ухід від спілкування як такого	комунікабельності. 3. Добровільна центрація на співрозмовника, направленість на наслідування	3. Орієнтація на рівноправне спілкування.
---	---	---	---

Особистісно-рефлексивний критерій готовності до професійної мобільності. Обираючи його в якості критерію готовності до професійної мобільності, ми виходили з того, що воно, значною мірою, має в основі соціальну зрілість особистості, її готовність до самостійного життя.

Термін «соціальний» розуміється як суспільний, пов'язаний з життям і відношеннями людей в суспільстві [825, с.466].

Особистісно-рефлексивна готовність виявляється через осмислення проблем суспільства, розуміння механізмів його функціонування, і на цій основі, приймати виважені рішення, тобто рефлексувати, усвідомлювати свою належність до соціуму, свої права і обов'язки, ступінь готовності до соціальних відносин і міжособистісної взаємодії, здатність до соціальної адаптації, яка забезпечується певними якостями особистості. Саме особистісно-рефлексивна готовність надає особистості впевненої поведінки, забезпечує її можливістю гнучко змінювати стратегію і життєві плани в залежності від соціальної ситуації, робити власний вибір та ризикувати, не порушувати норми суспільного життя, будувати свій життєвий шлях виходячи з індивідуальних цінностей та проектувати його в майбутнє, опановувати репертуар соціальних ролей та, відповідно з ним, спрямовувати власний саморозвиток, самовиховання.

Від того, як індивід стає елементом соціальної організації, включається в суспільство, залежить опанування ним системи соціальних ролей, адекватних функціям, які має реалізовувати індивід в системі соціальних відносин [763], від усвідомленості власного особистісного розвитку, відповідності його вимогам професійної діяльності, яка є перспективною для фахівця, відбувається його планування, розробляється план реалізації.

Особистісно-рефлексивна готовність до професійної мобільності має в основі соціальну детермінацію індивідуальної свідомості, яка за словами Б. Анан'єва [22, с.107], здійснюється шляхом взаємодії людини з життєво необхідними умовами. В цьому сенсі людина, з її свідомістю, є продуктом конкретно-історичного соціального середовища.

До того ж психіка, внутрішній світ людини – це прояв можливості передбачати, планувати свої дії ще до реального їх здійснення; це можливість передбачити наслідки своїх дій для інших людей і для самого себе. А цю можливість для людини забезпечують знання [2, с.233].

Це підтверджує взаємозв'язок критеріїв готовності до професійної мобільності, зокрема, зв'язок між особистісно-рефлексивним і когнітивно-технологічним критеріями.

Узгодження рівня розвитку особистісних якостей, що здійснюється на підставі їхнього діагностування в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, дозволяє здійснити прогноз і коректувати їх у разі неузгоджених реальних і бажаних, ідеальних параметрів дій [481]. Вже в роки навчання студенти мають бути підготовленими до роздумів, самостереження, саморозуміння; зверненості пізнання людини на саму себе, свій внутрішній світ; схильності до самоаналізу, що і вкладається у розуміння рефлексії [156].

До числа важливих якостей особистості, що здатні забезпечити готовність до професійної мобільності ми визначаємо локус контролю.

Проте стосовно особистісних якостей, на нашу думку, навряд чи наявність певних з них є прямим показником готовності до професійної мобільності, проте локус контролю, опосередковано, визначаючи поведінку, впливає на визначення життєвих стратегій. Узагальнюючи думки науковців [122, 289, 350, 449, 454] можна зазначити, що від того, якою мірою людина приписує ефективність свої діяльності власним зусиллям, або ж навпаки – зовнішнім впливам, залежить її рішення щодо власного самовдосконалення. Локус контролю являє собою суб'єктивні очікування того, якою мірою

людина в стані контролювати події, що відбуваються з нею, і підкріплення, які слідують за ними. Саме локус контролю визначає відповідальність, тривожність, невпевненість у своїх силах, агресивність, легкість впадання в депресію, схильність відстоювати свої принципи, конформізм.

Люди з зовнішнім локусом контролю (екстернальним) переконані в тому, що події, які з ними відбуваються, найменшою мірою залежать від них, а визначаються зовнішніми чинниками, зокрема такими як доля, недоброзичливість оточуючих, тощо. Відповідальність за все, що відбувається з особистістю, перекладається на інших. Вказується і на те, що екстернальність пов'язана з поганою адаптацією. Екстернальність поєднується з такими особистісними рисами, як невпевненість у своїх силах, прагненням відкладати реалізацію своїх намірів на невизначений час, підозрілість

Люди з внутрішнім (інтернальним) локусом контролю вважають себе відповідальними за своє життя, вони більш мотивовані на досягнення результатів, більш емоційно стабільні, задоволені своєю роботою, схильні до самоаналізу, виявляють стійкість до маніпуляцій та ініціативу до покращення свого життя, організовані, незалежні, комунікабельні. Такі люди схильні пояснювати причини своїх дій та поведінки внутрішніми чинниками, такими як здібності, характер, внутрішній стан тощо. Саме інтернали більш впевнені, що здатні вирішувати свої проблеми, вони меншою мірою залежать від суджень інших, вони більш впевнені в собі. Краща адаптація сприяє здатності досягати більшого в житті.

Локус контролю формується у процесі соціалізації і стає стійкою особистісною якістю. Опосередкованість локусу контролю, як показника особистісно-рефлексивного критерію готовності до професійної мобільності зумовлюється тим, що не завжди внутрішній локус контролю забезпечує абсолютну успішність самореалізації особистості, в тому числі й професійної, оскільки плани, які вибудовує для себе особистість мають бути реалістичними. Стосовно готовності до професійної мобільності, ці плани

мають бути пов'язані з реальною соціально-економічною ситуацією в державі, певній галузі економіки тощо.

Наступним показником особистісно-рефлексивного критерію готовності до професійної мобільності ми обрали рівень розвитку волі особистості.

Спираючись на роботи таких науковців як П. Гальперін [177], С. Максименко [310], Е. Ільїн [355], Р. Павелків [672], С. Рубінштейн [770], підкреслимо, що воля – це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виявляється в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків. Її головною функцією є свідомо регуляція активності в утруднених умовах життєдіяльності [672, с.357].

В психології волю найчастіше визначають:

— через вольові якості особистості – ініціативність, самовладання, витримку, наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, самостійність, принциповість, організованість тощо;

— через довільну регуляцію психічних процесів;

— через вольові дії, які визначають за такими ознаками: усвідомленість, цілеспрямованість, подолання перешкод, ініціація дії, наявність вольового зусилля, відсутність залежності від актуальної потреби.

При цьому вказується на ситуативний вольовий прояв та вольові якості як властивості особистості. З цього приводу у психологів немає однозначної точки зору [355].

Відзначається зв'язок волі з багатьма сторонами психіки людини: з мотиваційною сферою (потребами, інтересами, світоглядом, ідеалами, переконаннями; з почуттями; з мисленням. Саме у вольових діях людина здійснює свою свідому мету. Проте знову ж, так само як і локус контролю, воля опосередковано визначає певний рівень готовності до виявлення професійної мобільності, оскільки кожна вольова дія чимось мотивується. Саме мотив виступає рушійною силою, яка спонукає людину до діяльності,

до боротьби за досягнення мети. Мотивами діяльності є людські потреби, почуття, інтереси, усвідомлення необхідності діяти [310, с.374]. Проте за мотив людини несе відповідальність, він є підґрунтям, яке є прийнятним або ж неприйнятним, і наступний акт відповідної поведінки. Мотив завжди має моральний характер. Мотивація поведінки завжди має моральне підґрунтя [177, с.383-385].

Добре відомо, що воля формується у процесі життєдіяльності людини, зовнішніми обставинами, у процесі виховання і самовиховання.

Вольові дії розрізняються за складністю. Прояв професійної мобільності відноситься до складної вольової дії, оскільки воно включає декілька простих. Приймавши рішення опанувати новий напрям професійної діяльності, людина має подолати низку як зовнішніх, так і внутрішніх перепон та реалізувати накреслені плани життя, що пов'язує складні вольові дії з системою вольової організації вольової діяльності людини.

Наявність у людини волі пов'язано з наявністю важливих для неї цілей і завдань. Чим більш значущими і привабливими для людини є цілі, тим – при інших рівних умовах – сильнішою буде її воля, більш напруженим бажання, наполегливим прагнення до її здійснення [770, с.590].

Ще одним показником критерію особистісно-рефлексивної готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців ми обрали емпатію. Її виділення як показника готовності до професійної мобільності пов'язано з тим, що в сучасній соціальній реальності спостерігається пріоритет утилітарно-прагматичних цінностей на фоні зростаючої конкуренції в усіх сферах соціального життя. Одночасно з цим потік інформації і глобалізація соціальних процесів пред'являють до людини, як соціального суб'єкту, певні вимоги, що передбачають його компетентність у взаємодії з іншими [44].

Як і попередні показники, емпатія опосередковано відображає готовність до професійної мобільності. Емпатія як здатність до співпереживання, розуміється в психології як емоційна чуйність, чутливість і увага до інших людей, проявляється у прагненні надати підтримку і

допомогу. Таке ставлення до людей передбачає розвиток гуманістичних цінностей особистості, без чого неможлива її повна самореалізація [734, с.101].

Емпатія безпосередньо пов'язана з емоційною сферою особистості і виявляється на емоційному (емоційний відгук на почуття іншого, співпереживання, співчуття); когнітивному (розуміння інформації, що повідомляється іншою людиною) і поведінковому (регуляція соціальної поведінки особистості, пошук шляхів і способів виходу із ситуації, що склалася, разом з партнерами) [400].

Наведене визначення емпатії, певною мірою, відповідає його вузькому розумінню, більш широке трактування акцентує нераціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей, – по-перше. А по-друге – емоційна чутливість на переживання іншого, різновид соціальних (моральних) емоцій [275].

Як у складному феномені, в емпатії закладена сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових змінних, прояв яких опосередкований досвідом соціальної взаємодії суб'єкта з іншими людьми. У зв'язку з цим емпатія розглядається як соціально-психологічна властивість особистості, що складається з низки здатностей: 1) емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншого; 2) здатності розпізнавати емоційний стан іншого і подумки переносити себе в його думки, почуття і дії; 3) здатність давати адекватну емоційну відповідь як вербального, так і невербального типу, на переживання іншого [578].

Складність, багаторівневий характер феномену емпатії зумовлює необхідність скористатися дослідженнями науковців А. Ахмедзянової [44], Н. Бенеш [70], С. Бочкарьової [100], О. Гомиранової [216], Т. Дорошенко [275], Є. Ільїна [357], які підкреслюють, що розвиток емпатії призводить до вирішення цілої низки психологічних проблем, у тому числі, до зниження рівня агресії, до профілактики міжособистісних конфліктів у суспільстві, що відбувається завдяки активному втручання суб'єкта емпатії в проблемну

ситуацію, яка склалася, з метою запобігання фрустрації партнера з соціальної взаємодії. Виходячи з цього, емпатія є одним із основних психологічних механізмів гармонізації міжособистісних і суспільних відносин. Емпатія виступає одним з регуляторів взаємовідносин; супроводжує особистісний розвиток і стає одним із провідних його ознак. Як особистісний феномен, емпатія має суттєвий вплив на всю особистість в цілому, підвищує мотивацію і продуктивність діяльності та розширює уявлення про її ефективність. Емпатія забезпечує схильність до альтруїстичної поведінки як прояву гуманістичних якостей особистості, виступає засобом цілісності, доброзичливості, сприяє розвитку міжособистісних відносин і стабілізує їх. Науковцями [100; 573] підкреслюється необхідність розуміння емпатії як особливого механізму пізнання, коли аспект «входження у почуття іншого» розглядається не як емоційне явище, а як становлення способу розуміння, оскільки когнітивне значення даного аспекту є дуже великим.

В. Мегедь [573] вказує на виділені психологами три рівня емпатії:

1-й рівень – дуже низький, – це сліпота до почуттів і думок інших людей. Таких людей більше цікавлять свої власні і, якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їх висновки часто є помилковими. Проте, усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії і власні помилки можуть тривати все життя.

2-й рівень – епізодична сліпота до почуттів та думок інших, зустрічається частіш за все. Притаманна будь-яким типам особистості, хоча і в різних проявах.

3-й рівень емпатії – найвищий. Це постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, розумове відтворення її переживань, відчуття її проблем як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і прийняття правильних рішень без ніякого нав'язування своєї думки чи своїх інтересів. Для цього потрібно відмовитися від свого «Я», будувати відношення за принципами взаємної довіри та альтруїзму.

Система показників особистісно-рефлексивного критерію готовності до професійної мобільності наведено у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

Сукупність показників особистісно-рефлексивного критерію готовності
до професійної мобільності

Показники	Рівні		
	інертний (низький)	базовий (середній)	інтегративний (високий)
Усвідомлення своєї належності до соціуму, прав і обов'язків	Перекладання відповідальності як за розвиток суспільства, так і за власний розвиток на інших	Непослідовність у питаннях відповідальності за розвиток країни, обмеження своїх обов'язків	Усвідомлення своєї відповідальності за власний розвиток, розвиток країни
Рівень розвитку рефлексивності	Низький рівень рефлексивності	Середній рівень рефлексивності	Високий рівень рефлексивності
Суб'єктивний локус контролю	яскраво виражений екстернальний локус контролю, або наближений до нього	невизначений локус контролю	інтернальний локус контролю
Вольові якості особистості: 1. Соціальна сміливість 2. Завзятість 3. Самооцінка сили волі	1. крайні виявлення соціальної сміливості, відсутність прагнення працювати над собою. 2. низький рівень розвитку завзятості 3. сила волі слабка, відсутній намір щодо власного саморозвитку	1. середній рівень виявлення соціальної сміливості, попри відсутності прагнення щодо власного саморозвитку 2. середній рівень розвитку завзятості при відсутності прагнення до самовдосконалення 3. сила волі середня але наміру щодо власного саморозвитку немає	1. середній рівень прояву соціальної сміливості попри наявність прагнення до самовдосконалення 2. високий або ж середній рівень завзятості при наявності прагнення до самовдосконалення 3. сила волі висока або ж середня але виражене прагнення її розвивати
Розвиток тенденцій емпатійних	низький і дуже низький рівень розвитку емпатії сліпота до почуттів і думок інших	середній рівень розвитку емпатії без прагнення до його саморозвитку. Епізодична сліпота до почуттів та думок інших	високий або середній рівень розвитку емпатії із прагненням до самовдосконалення. Постійне, глибоке розуміння іншої людини, розумове відтворення її переживань, відчуття її проблем як власних, глибокий такт.

Когнітивно-технологічний критерій готовності до професійної мобільності. В процесі навчання у ВНЗ майбутні фахівці опановують знання, набувають уміння та навички, які мають стати передумовою їх професійної діяльності. Варто врахувати, що професійна мобільність передбачає гнучкість у виборі напрямів професійної діяльності, можливість їх змін, як у межах набутого фаху, так і кардинально.

Необхідність постійного оновлення знань, умінь і навичок, що пов'язано з професійною мобільністю, зумовлює наше звернення до процесів пізнання, та їх організації. У цьому контексті, маємо зазначити відсутність думок щодо можливості застосовувати терміну «когнітивний» як такий, що означає «пізнавальний». На думку М. Бершадського [73], термін «когнітивний» застосовується для опису пізнавальної діяльності з точки зору процесів інформаційного обміну людини із навколишнім середовищем. Тому буквальний переклад слова «когнітивний» як «пізнавальний» буде неточним. Така позиція автора ґрунтується на тому, що когнітивна психологія вивчає процеси сприйняття, переробки, зберігання і застосування інформації людиною при взаємодії із зовнішнім світом.

Ми ж виходимо з того, що когнітивний (від лат. *cognition* – знання, пізнання), відповідно філософському енциклопедичному словнику [919, 264] когнітивний – такий, що пізнається, відповідає пізнанню. У цьому ж словнику [с. 263] зазначено, що виникнення когнітивного напрямку психології пов'язано із припущенням первинності внутрішніх ментальних структур і процесів суб'єкта, який пізнає, а її розвиток, що був підготовлений роботами К. Левіна і Е. Толмена, ґрунтується на показаних науковцями залежності поведінки від суб'єктивного уявлення навколишнього. С. Гончаренко [217, 168] в описі когнітивної психології зазначає, що цей напрям зарубіжної психології вивчає структуру й перебіг пізнавальних процесів людини.

На нашу думку, вказане тлумачення терміну «когнітивний» М. Бершадським, відтворює один із спеціальних аспектів когнітивної психології, проте в сучасному науковому знанні, зокрема в педагогіці, він

використовується у ширшому розумінні. Багатозначність терміну «когнітивний», проявів когнітивного в науці в різних її галузях досліджує О. Рубанець [769], ми ж, своєю чергою, скористаємось тим, що є для нас найбільш близьким, а саме впровадження когнітивних, пізнавальних технологій у процесі прийняття рішень, що пов'язані з представленням знання в предметній області.

У такому розумінні термін «когнітивний» використовується у визначеннях когнітивної компетентності в педагогічних дослідженнях.

Узагальнення наукових робіт таких вчених як Л. Осіпова [664], Л. Семіна [790], В. Сорокоумова [842], дозволяє нам представити когнітивну компетентність як інтегральну якість особистості, що забезпечує її прагнення і готовність реалізувати свій потенціал (знання технологій навчальної діяльності, вміння застосовувати ці знання на практиці, наявність досвіду самостійної навчальної діяльності) при успішному вирішенні проблемних завдань у процесі навчальної та інших видів діяльності, визначає її готовність до постійного підвищення пізнавального рівня, потреба в актуалізації і реалізації свого особистісного потенціалу, здатність набувати знання і вміння, здатність до саморозвитку, результатом якого мають стати:

— сформовані когнітивні механізми (устрої пізнавальної діяльності людини), когнітивні процеси (форми функціонування когнітивних механізмів); когнітивні операції (способи здійснення процесу чи конкретних пізнавальних дій);

— когнітивні структури людського сприйняття й інтерпретація дійсності.

Когнітивна компетентність ґрунтується на когнітивних вміннях, відноситься до самостійної пізнавальної діяльності і розповсюджується не тільки на навчальний процес, але й на сферу пізнання і цілому. Здатність поповнювати знання і доучуватися у процесі самостійної пошукової і творчої діяльності є важливою умовою неперервної самоосвіти спеціаліста з метою самовдосконалення своєї професійної діяльності. Відповідно, передумовою набуття когнітивної обізнаності має стати самостійна робота студентів.

Розвиток когнітивної компетентності не закінчується одного разу за причиною остаточної її сформованості, оскільки цей процес не переривається на протязі усього життя людини, тому що у сферу її діяльності потрапляють все нові, більш складні проблеми, які вимагають нових підходів до розв'язання. Саме через самостійну пізнавальну діяльність відбувається становлення когнітивної компетентності, а ми додаємо, що й готовності до професійної мобільності.

Другою складовою означеного критерію готовності до професійної мобільності є технологічний.

Важливість технологічної складової у складі когнітивно-технологічної готовності до професійної мобільності зумовлюється стрімкою технологічною зміною функціонування сучасного світу, відповідно виникає необхідність оволодіння системою відповідних знань і умінь, адекватних сучасному етапу розвитку науки і техніки.

Походження терміну «технологічна компетентність» пов'язано з терміном «технологія», який запозичений із виробничої сфери і трактується як сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [653, с.797].

Необхідно зазначити, що проблема формування технологічної компетентності активно досліджується сучасними науковцями, що дає нам підстави скористатися їхніми науковими доробками. Проте вчені В. Горбунов [221], Ю. Дорохін [273], О. Нікіфорова [626], Н. Пікатова [701] розглядають технологічну компетентність у контексті професійної підготовки фахівців певних напрямів, ми ж будемо екстраполювати їх напрацювання на готовність до професійної мобільності, не вказуючи специфіки розгляду робіт. Узагальнення наукових напрацювань вчених дозволяє нам зазначити, що під технологічною компетентністю розуміють відповідні знання (технологій, методів, засобів діяльності та умов їх застосування, організації та відповідних проявів), уміння творчо застосовувати ці знання, проектувати навчальну діяльність, аналізувати

ефективність і результати своєї діяльності, уміння конструювати власну технологію і розробляти методику освітнього процесу, що опосередкований ціннісно-смысловими установками і мотивами здійснення професійної діяльності, відповідно чіткого формулювання цілей, стимулювання навчальної мотивації і створення освітнього простору для реалізації творчих здібностей студентів, ефективності організації самостійної роботи студентів, правильного складання контрольнo-вимірювального матеріалу та правильно організованого моніторингу формування компетентності.

Специфіка аграрної сфери, соціально-економічної ситуації зумовлює включення до складу когнітивно-технологічної компетентності і прагнення до занять підприємницькою діяльністю, а також знайомство зі способами пошуку місця працевлаштування.

Розглянуте вище, дозволяє визначити систему показників та рівнів когнітивно-технологічного критерію готовності до професійної мобільності, які ми розмістили у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

Сукупність показників когнітивно-технологічного критерію готовності до професійної мобільності

Показники	Рівні		
	Інертний (низький)	Базовий (середній)	Інтегруючий (високий)
Загальна успішність опанування гуманітарних дисциплін	низький рівень успішності, відсутність інтересу до вивчення гуманітарних дисциплін	середній рівень успішності, невизначеність щодо доцільності гуманітарної підготовки	високий або середній рівень успішності з гуманітарних дисциплін, виявлення інтересу до науково-дослідної роботи, прагнення до самонавчання, саморозвитку
Усвідомлення необхідності постійного підвищення рівня знань: а) цикл соціально-гуманітарних дисциплін; б) психолого-педагогічна підготовка	відсутність інтересу до навчання, навчання за «інерцією», визнання потрібності лише вузькоспеціалізованої підготовки	надання певної переваги професійній підготовці, неглибокий, поверховий інтерес до дисциплін гуманітарного циклу.	Розуміння того, що сучасному фахівцеві необхідно мати широкий спектр знань і умінь. Усвідомлення важливості гуманітарної підготовки у професійному становленні сучасного фахівця.

Прагнення займатися підприємницькою діяльністю (здібності до підприємництва)	відсутність інтересу до підприємницької діяльності через недостатній розвиток здібностей до неї	середній рівень розвитку здібностей до підприємницької діяльності через невизначеність щодо необхідності їх розвитку	високий або середній рівень розвитку здібностей до підприємництва при наявності прагнення до саморозвитку, самовдосконалення
Досвід працевлаштування	відсутність досвіду працевлаштування або ж його обмежена наявність, що пов'язана із необхідністю, виключно, короткочасно покращити своє матеріальне становище.	невизначеність щодо доцільності підготовки до співбесіди. Існування стримуючих факторів у пошуку роботи, невпевненість в успішності власного пошуку.	наявність досвіду працевлаштування, усвідомлення його важливості. Розуміння необхідності підготовки до співбесіди при пошуку роботи.

Представлена критеріально-рівнева структура готовності до професійної мобільності майбутніх випускників аграрних ВНЗ дозволяє здійснити перехід до експериментальної частини дослідження.

ПІСЛЯМОВА

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до розв'язання наукової проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. На підставі аналізу основних дефініцій дослідження з'ясовано, що поняття «професійна мобільність» генерується поняттями «мобільність», «соціальна мобільність», «трудова мобільність», які розроблялися, переважно, у межах соціологічних і економічних наук.

Міжнауковий характер поняття «мобільність» зумовив його розгляд як характеристики сучасного етапу розвитку суспільства і людства; здатність, що притаманна явищам, процесам і системам; основа функціонування сучасного ринку праці, що спонукає індивідуальну мобільність особистості. У процесі аналізу було з'ясовано, що галузь застосування поняття «мобільність» визначає його тлумачення в економічних науках, соціології, соціальній та професійній педагогіці, психології, а також зумовлює виділення його ознак як процесу та як особистісної якості.

Аналіз сутності концепту «професійна мобільність» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців показав його зв'язок із соціологічним та економічним підходами, його соціально-історичну змінність та зовнішню зумовленість.

Педагогічні аспекти професійної мобільності починають розглядатися вже у 70-ті роки ХХ ст. Сучасні дослідження професійної мобільності дозволяють виділити можливість цілеспрямованого впливу на неї при відповідній педагогічній підтримці; врахувати її прояв у процесі діяльності; зважити на види професійної мобільності; фактори впливу на її рівень; класифікацію її типів; різні аспекти. Ми дійшли висновку про доцільність міждисциплінарного підходу до аналізу концепту «професійна мобільність», який дозволяє виділити її особливості, що зумовлюють необхідність підготовки до неї у навчально-виховному процесі.

Підготовка до виявлення професійної мобільності у процесі професійної діяльності майбутніх фахівців аграрної сфери, зумовила необхідність врахування специфіки аграрної галузі, її поточний стан та перспективи розвитку. Ця специфіка має як загальний характер, так і відображає національні, соціально-історичні особливості.

Формування професійної мобільності відповідає потребі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, що пов'язано зі стрімкими соціально-економічними змінами, які відбуваються у світі в цілому, та в Україні. Проведене дослідження становлення проблеми професійної мобільності дає підстави стверджувати, що мобільність, як характеристика життєдіяльності людини, була притаманна їй в усі історичні періоди буття, про що свідчать як теорії суспільного розвитку, так і дослідження в галузі історії України, економічної історії.

Враховуючи, що виявлення професійної мобільності має гендерні особливості, було проаналізоване явище гендерної сегрегації на ринку праці, яке стає суттєвою перешкодою на шляху професійної самореалізації сучасного фахівця, та ґрунтується на гендерних стереотипах, що притаманні суспільній свідомості, спричиняє гендерну дискримінацію та нерівність.

Пошук ефективних шляхів вирішення завдання з формування професійної мобільності зумовив розробку методологічного його забезпечення. З цією метою були обрані три провідні підходи, а саме – андрагогічний, контекстний та гендерний, що зумовило з'ясування їх сутності, провідних категорій, специфічних принципів, форм і методів реалізації в навчально-виховному процесі.

Знайомство зі становленням розвитку андрагогіки у працях зарубіжних та вітчизняних науковців дозволило з'ясувати причини посилення уваги до освіти дорослих. До їх числа належать: розвиток ринкових відносин, швидке накопичення знань та застарівання вже набутих, швидкий розвиток технологій та виробництва, розвиток комп'ютерних технологій, міграційні процеси. Головним покликанням освіти дорослих є творче визначення

особистості, що залежить від її духовної культури, інтелектуальної зрілості та професійної компетентності.

Дослідження потенціалу контекстного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців дозволив виявити його підґрунтя, яким став перехід до нової освітньої парадигми, в межах якої контекстний підхід, завдяки єдності змісту навчання і форм організації навчальної діяльності, дозволяє реалізувати у навчально-виховному процесі формування можливостей фахівця для компетентної його діяльності.

Розробка гендерного підходу ґрунтується на його опозиції щодо традиційних відносин між статями, доведення соціальної їх обумовленості, міждисциплінарному характері гендерних досліджень. Необхідність врахування їх результатів у навчально-виховному процесі ВНЗ, при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців, зумовило визначення основних понять, принципів, форм і методів гендерного підходу.

Логічним продовження методологічного забезпечення формування професійної мобільності майбутніх фахівців є визначення його методологічних принципів. До їх числа віднесено принципи об'єктивності, всебічності, системності, цілісності, аксіологічний принцип, принцип самоорганізації, еволюціонізму, гуманізації, детермінізму, розвитку, єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, активної діяльності особистості. Визначені методологічні принципи дозволяють реалізувати завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців, зокрема завдяки їх психолого-педагогічній підготовці.

Означені теоретичні засади зумовили актуальність розробки моделі формування професійної мобільності.

Розробка і обґрунтування моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери зумовлюються зовнішніми і внутрішніми факторами, які визначають необхідність змін у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної сфери; визначають мету формування, а також мотиваційно-спонукальні та особистісно-розвивальні завдання. Разом з

визначеними вище методологічними підходами та методологічними принципами формування професійної мобільності, вони входять до складу блоку методологічного забезпечення. Діяльнісно-практичний блок моделі представлений етапами формування професійної мобільності. Третій блок моделі – оціночно-корективний, має в основі діагностику результату формування професійної мобільності, яка виявляється у готовності до її виявлення в майбутній професійній діяльності на основі розроблених критеріїв та компонентів.

Розробка моделі формування професійної мобільності зумовила необхідність розгляду педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

Першою з них представлено процес гуманітаризації професійної підготовки професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме завдяки гуманітаризації можна вирішити нагальні потреби економіки у фахівцях, для яких праця є формою самореалізації, забезпечити всебічний розвиток особистості.

Практична реалізація розробленої моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери зумовили визначення її другої педагогічної умови – розробку методичної системи поетапного формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Третьою умовою представлено використання потенціалу гуманітарних дисциплін з метою формування професійної мобільності спеціалістів аграріїв.

Четвертою умовою визначено підготовку викладачів (кураторів груп) до формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери;

З метою методичного забезпечення формування професійної мобільності, розроблено робочі програми, методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, робочий зошит з психології,

навчальні посібники: «Психологія» та «Основи формування професійної мобільності».

Наявність різних підходів вчених до формування професійної мобільності, визначення її кінцевого результату, зумовила обґрунтування авторської позиції. Доведено правомірність представлення результату формування професійної мобільності в якості готовності до її прояву фахівцем. Розглянуте дозволило визначити зміст поняття «готовність до професійної мобільності», зробити узагальнення і охарактеризувати його, підтвердити доцільність її критеріїв, визначених моделлю формування професійної мобільності,

За результатами дослідження концепту «професійна мобільність», встановлено зв'язок між професійною мобільністю і способом життя. Зміна самого способу життя та окремих його характеристик пов'язується науковцями з професійною мобільністю, стає провідною ознакою готовності до неї. Така позиція визначила необхідність аналізу категорії «спосіб життя» та його складових, зокрема таких, як «життєвий шлях», «життєві плани», «життєві перспективи» тощо. Завдяки намірам їх змінити, у контексті планів на майбутню професійну діяльність, можна відзначити появу установки на прояв професійної мобільності.

На підставі здійсненої теоретичної роботи, розроблено критеріально-рівневу структуру сформованості готовності до виявлення професійної мобільності, що дозволяє здійснити зворотній зв'язок щодо особистісних змін, які відбуваються на особистісному рівні у студентів, як майбутніх спеціалістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашина В.В. Использование контекстной и позиционной технология в профессиональной подготовке педагога дошкольного образования/ По материалам научно-практической конференции VII Знаменские чтения «Актуальные проблемы образования и науки» СурГПУ, 2008./ [Электронный ресурс]/ В.В.Абашина. – Режим доступа: www.6hm.eduhmap.ru/var/db/files/15688.abashina-1.do. – Заголовок с экрана.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – 6-е изд. – М.: Академический Проект/ Г.С. Абрамова: Альма матер, 2006. – 702 с.
3. Абубикирова И. Что такое «гендер»? / И.Абубикирова// Общественные науки и современность, 1996. - №6. – С.123-125.
4. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности./ К.А.Абульханова – М.: Наука, 1973. – 186 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / К.А.Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Авдеева І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи. Навчальний посібник./ І.М.Авдеева, І.М.Мельникова – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
7. Аверина М.Н., Воронин А.В. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент/ М.Н.Аверина, А.В.Воронин// Ярославский педагогический вестник. – 2013. - №2. – Том 2 – С. 113-119.
8. Авраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе/ В.В.Авраменкова // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.70-78.
9. Аврамчук Л.А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Л.А.Аврамчук. – Київ, 1998. – 20 с.
10. Агранович Б.Л. Вызовы и решения: подготовка магистров для постиндустриальной экономики/ Агранович// Инженерное образование. – 2011. - №8. – С. 56-61.
11. Азбука лидерства / И. Ларин, М. Беловодская. - СПб: Невский проспект, 2001. – 185 с.
12. Аитов Н.А. Социальные проблемы текучести кадров/ Н.А.Аитов// Социальные проблемы труда и производства. – 1969. - №2. – С. 226-250.
13. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты./ Б.Б. Айсмонтас – М.: Изд-во ВЛАДОС-Пресс, 2002. – 176 с.
14. Александрова А.Б. Конкурентоспособность молодежи на рынке труда/ А.Б.Александрова// Социология. – 1998. - №2. - С. 76-81.
15. Александрова З.И. Теоретические основы развития социально-профессиональной мобильности студентов колледжа: автореф. дис. ... к пед. наук: 13.00.08 /З. И. Александрова. – Санкт-Петербург, 2009. – 25 с.
16. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України./ А.М.Алексюк – К.: Лебідь, 1998. – 557 с.
17. Алфьоров М.А. Міграційні процеси та їх вплив на соціально-економічний розвиток Донбасу (1935-1959 рр.) Монографія./ М.А. Алфьоров – Донецьк: Український культурологічний центр, Донецьке відділення Наукового товариства ім. Шевченка, 2008. – 192 с.
18. Амбросов А.Е., Сердюк О.А. Системний погляд на місію вищої освіти/ Амбросов А.Е., О.А.Сердюк// Вища освіта України. – 2007. - №3. – С.21-29.
19. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития/ Л.А.Амирова// Образование и наука. – 2009. – №8 (65) – С. 86-96.

20. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ Л.А.Амирова. – Уфа, 2009. – 401 с.
21. Амосова О. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2000. – 220 с.
22. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. / Б.Г.Ананьев – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
23. Анисимова Н.А. Формирование профессиональной мобильности у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин. автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.08/ Н.А.Анисимова - Челябинск, 2012 – 18 с.
24. Антипов А.Г. Гуманитаризация Российского образования: состояние и проблемы / А.Г.Антипов// Alma mater. – 2010. - №10. – С.49-52.
25. Антоносенков Е.Г., Куприянова З.В. Тенденции в текучести кадров/ Е.Г.Антоносенков, З.В.Куприянова – Новосибирск: Издательство «Наука» Сибирское отделение, 1977. – 254 с.
26. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития/ Анциферова Л.И.// Принципы развития в психологии. – М.: 1978. – С.3-20.
27. Анциферова Л.И. Психология личности как развивающейся системы/ Л.И.Анциферова// Психология формирования и развитие личности/ М., 1981. – С.3-19.
28. Ариарский М.А. Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики: дис. ... д-ра культурол. наук: 24.00.04/ М.А. Ариарский. – Санкт-Петербург, 2000. – 496 с.
29. Аристотель. О душе/ Аристотель / Предисловие В. Серезникова. СПб. и др: Питер, Питер бук, 2002. – 220 с.
30. Арріго Д., Касале Д. Глосарій із трудового права та соціально-трудоx відносин (з посиланням на досвід Європейського Союзу)/Д.Арріго, Д.Касале – Київ, International Labour Office, 2006. – 431 с.
31. Артеменко И.Э. Психолого-педагогическая подготовка будущих налоговых инспекторов средствами инфомационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.04 /И.Э.Артеменко. – Киев, 2010. – 23 с.
32. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи. Інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін: навч.-метод. посіб. / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с
33. Архангельский А.И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ А.И.Архангельский. – Москва, 2003. – 146 с.
34. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Учеб. -метод. пособие. / С.И.Архангельский – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
35. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О Моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента/ С.И. Архангельский, В.И. Михеев. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
36. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
37. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник./ А.Г.Асмолов – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
38. Астахова Е. В. Высшее образование как фактор социальной мобильности в современном обществе // Методология, теория и практика социологического анализа современного общества: Сб. науч. работ. «Харьковские социологические чтения» за 2001 г. [Электронный ресурс]/ Е.В.Астахова – Режим доступа: www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/astahova01.doc. - Заголовок с экрана.

39. Астахова О. Перспективи розвитку професійної освіти в Україні/ О.Астахова// Україна: аспекти праці. – 2010. – №4. – С. 9-12.
40. Атутов П.Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся/ П.Р.Атутов// Избранные труды: в 2-х т. – М., 2001. – Т.1: Педагогика трудового становления учащихся. С. 241-250.
41. Аутопедагогическая компетентность учителя/ О.И. Шиян// Педагогика. – 1999. – №1. – С.36-68.
42. Афанасенко Л.А. Аналітико-теоретичний аспект соціально-психологічних засобів оптимізації розвитку професійної само ідентифікації майбутнього фахівця сільськогосподарської галузі/Л.А.Афанасенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 3(32) 2013 – С. 19-23.
43. Афанасьев А.И. Гуманитаристика: научные притязания // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 5 [Электронный ресурс]. / А.И.Афанасьев – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/05/3222>. – Заголовок с экрана.
44. Ахмедзянова А.Е. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга: дис. ... к психол наук: 19.00.13/ А.Е. Ахмедзянова. – Казань, 2011. – 157 с.
45. Ашвин С. Влияние советского гендерного порядка на современное поведение в сфере занятости / С.Ашвин// Социологические исследования. – 2000. – N 11. – С. 63–72.
46. Ашмарин И.И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования// И.И.Ашмарин, Е.Д.Клементьев// Высшее образование в России. – 2009. – №1. – С.3-14.
47. Ашутова Т.В., Челтыбашев А.А. Межнаучные связи как средство формирования исследовательской компетенции выпускника вуза [Электронный ресурс]/Т.В. Ашутова, А.А.Челтыбашев – Режим доступа: - Заголовок с экрана.
48. Бабанский Ю.К. Введение в педагогическое исследование в педагогике. Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
49. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/ Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
50. Бабанський Ю.К. Методи обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
51. Бавшин И.Г. Психолого-педагогическая компетентность руководителя и ее влияние на материальные условия деятельности персонала в организации: дис. к. пед. наук: 13.00.08 / И. Г.Бавшин. – Санкт-Петербург, 2005 - 202 с.
52. Багдасарьян Н.Г. Культурология в системах образования: познавательная значимость и методологический потенциал [Электронный ресурс]/Н.Г.Багдасарьян. – Режим доступа: [http:// hischool.ru/userfiles/bagd-cult-vsyst.doc](http://hischool.ru/userfiles/bagd-cult-vsyst.doc). – Заголовок с экрана.
53. Баздирева О.В. Проблема гуманізації та гуманітаризації освіти в історичному аспекті/ О.В.Баздирева// Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. – Педагогічні науки. – 2011. – С.118-121.
54. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного похода)/ В.И. Байденко// Высшее образование в России. – 2004. - №4. – С.3-14
55. Балабанова Н.В. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України./ Н.В.Балабанова – К.: Арістей, 2005. – 104 с.
56. Басенко Г. Особенности формирования психолого-педагогической компетентности у будущих учителей иностранного языка [Электронный ресурс]/ Г.Басенкова – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2011_55_2/11.pdf. - Заголовок с экрана.
57. Батукова, Т.А. Гендерная сегрегация как одна из характеристик рынка труда [Электронный ресурс] Т.А.Батукова. – Режим доступа:<http://www.conf.muh.ru>. – Заголовок с экрана.

58. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. – [2-е изд.]. – М.: Высшая школа, 1975. – 448 с.
59. Бахтин М.М. К философии поступка/ М.М.Бахтин// Философия и социология науки и техники: ежегодник, 1984-1985. М., 1986. - С. 80-160.
60. Бачинський П.П. Пошуки шляхів утілення концепції гуманітаризації освіти/ П.П.Бачинський // Педагогіка і психологія. – 1996.- №1. – С.57-63.
61. Бачинський Ю. Українська імміграція в Сполучених Штатах Америки./ Ю.Бачинський. – Київ: ІНТЕЛ, 1995. – 342 с.
62. Бежан-Волк І. Гендерні дослідження: актуальні проблеми і перспективи розвитку/ І.Бежан-Вовк// Народна творчість і етнографія. – 2005. - №2. – С.37-40.
63. Безпалько О.В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів/ О.В.Безпалько// Вісник соціальної психології і соціальної педагогіки. – 2012. – Випуск 7 [Електронний ресурс] О.В.Безпалько: Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/>. – Заголовок з екрану.
64. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика./ В.С.Безрукова – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
65. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 93 с.
66. Безсмертна Н.С. Лінгвістична та філософська параметризація поняття «менталітет»/ «ментальність» в системі знань про Україну (на матеріалі інтернет-комунікації) [Електронний ресурс]/ Н.С.Безсмертна – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/5384-lingvistichna-ta-filosofska-parametrizatsija-ponjattja-mentalitetmentalnist-v-sistemi-znan-pro-ukrayinu-na-materiali-internet-komunikatsiyi.html>. – Заголовок з екрану.
67. Беликова Н.В. Социально-экономические аспекты мобильности рабочей силы в трансформирующейся экономике (На материалах Кыргызской Республики): 08.00.01. – автореф. дис ... к. эк. наук. / Н.В.Беликова – Бишкек, 2011. – 27 с.
68. Беляев С. Загадки украинской души. Особенности ментальности украинцев [Электронный ресурс]/ С.Беляев. – Режим доступа: <http://www.rabotaplus.com.ua/articles/508.html>. – Заголовок с экрана.
69. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. /Т.В.Бендас – СПб: Питер, 2005. – 431 с.
70. Бенеш Н.Л. Актерская психотехника как психологическое средство развития эмпатии личности: автореф. дис ... к. психол. наук/ Н.Л. Бенеш. – Хабаровск, 2007. – 24 с.
71. Бережинська Т.В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів / Т.В.Бережинська// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – № 2. – С. 134-138.
72. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения/ Шон Берн – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
73. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса/ М.Е. Бершадский// Школьные технологии. – 2005. - №5. – С.73-83.
74. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества знаний/ В.П.Безпалько // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
75. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть II. (Измерение качества процесса обучения) / В.П.Безпалько – М.: Из-во «Знание», 1971. – 72 с.
76. Бест Д., Уильямс Дж. Гендер и культура/ Д.Бест, Дж.Уильямс/ Психология и культура. Под ред Д.Мацумото. – СПб: Питер. – 316-355.
77. Бетін В.І. Методологія андрагогічного дослідження/ В.І.Бетін// Безпека життєдіяльності. – 2012. – №4. – С.30-32.

78. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник/ І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
79. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції 12 – 17 вересня 2001 року / За редакцією С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського./ В.Ю.Биков – Харків: НТУ “ХПІ”, 2001. – С. 30 - 50.
80. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы/ И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2000. — №2. — С. 11-15.
81. Білик О.М. Мобільність в системі людського капіталу: методика оцінювання та напрями активізації: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.07/ О. М. Білик. – Київ. – 2009. – 20 с.
82. Білоусова С.В. Особливості інституціонального розвитку АПК як бази для поглиблення інтеграційних процесів/ С.В.Білоусова// Економіка АПК. – 2010. – №3. – С.124-130.
83. Блажко М.А. Зайнятість і мотивація праці в аграрній сфері: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.07.02/ М.А.Блажко. – Київ, 2006. – 24 с.
84. Близнюк В. В. Особливості трудової мобільності українського ринку праці / В. В. Близнюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vsunu/2011_16/Blizni.pdf. – Заголовок з екрану.
85. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности// Избранные педагогические и психологические сочинения. / П.П.Блонский – М.: Педагогика, 1979 – В 2-х тт. – Т1. - С.202-276.
86. Бляхман Л., Здравомыслова А., Шкаратан О. Движение рабочей силы на промышленных предприятиях/ Л.Бляхман, А.Здравомыслова, О.Шкаратан – М.: Экономика, 1965. – 144 с.
87. Богатырев А.И. Моделирование в теории развивающегося образования/А.И.Богатырев, И.М.Устинова. – М.: Просвещение, 2006. – С. 4-65.
88. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И.Божович – М., 1968.- 464 с.
89. Бойко В.И., Социально-профессиональная мобильность эвенков и эвенков Якутии/ В.И.Бойко, Н.В.Васильев. – Новосибирск: Изд-во Наука, Сиб. отд-ние., 1981. – 175 с.
90. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах/ Я.Бойко// Рідна школа. – 2009. - №10. – С.19-23.
91. Бойченко Е. Б. Оцінка трудової мобільності жінок на регіональному ринку праці : автореф. дис... канд. екон. наук : 08.00.07 / Е. Б. Бойченко; Ін-т екон.-прав. дослідж. НАН України. – Донецьк, 2008. - 19 с.
92. Боков Д.Ю. Роль высшего образования в адаптации личности к глобальному информационному обществу/ Боков Д.Ю.// Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Под ред. В.П.Делия. ИСЭПиМ, 25-26 марта 2010 г./ Д.Ю.Боков – Балашиха, Изд-во «Де-По», 2010. – С. 46-50.
93. Большая Советская Энциклопедия. (В 30 томах). Гл. ред. А.М. Прохоров. Изд. 3-е М., «Советская энциклопедия», 1973. Т.14 Конда-Кун. 1973. 608 с.
94. Большой толковый психологический словарь: Основные термины и понятия по психологии и психиатрии. В. 2-х т. Т.1: А-О/ автор-сост. Артур Ребер; пер. с англ. – М.: Вече, ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 592 с.
95. Бондар В.І. Дидактика/ В.І.Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
96. Бондаревська І.А. Гендер як категорія теоретичного аналізу/ І.А.Бондаревська// Гендерні студії: освітні перспективи (навчально-методичні матеріали). – К.: ПЦ “Фолиант”, 2003. – С.36-53.

97. Бондаренко О.В. Українська економічна ментальність: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03/ О.В.Бондаренко. – Київ, 2007 – 32 с.
98. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований/ Н.В.Бордовская// Педагогика. – 2005. - №5. – С. 21-29.
99. Бороненко Т.А. Методика обучения информатике (теоретические основы). Учебное пособие/ Т.А. Бороненко. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 100 с.
100. Бочкарева С.В. Специфика и возможности эмпатического познания: дис. ... к. филос. наук: 09.00.01/ С.В. Бочкарьова. – Курган, 2011. – 24 с.
101. Боярко Е.А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях развивающегося регионального университетского комплекса: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.08/ Е.А.Боярко – Ростов-на-Дону, 2010. – 25 с.
102. Брандт Г.А. Философская антропология феминизма. Природа женщины/ Г.А. Брандт. – СПб: Алтейя, 2006. – 160 с.
103. Брандт Дж. Современный феминизм: переворот в историко-философской антропологической традиции Западной Европы// Адам и Ева. Альманах гендерной истории/ под ред. Л.П.Репиной./ Дж.Брандт. – М.: ИВИ РАН. 2003. Выпуск 6. – 242 с.
104. Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования: автореф. дис ... д-ра. пед. наук: 13.00.02/ Ю.С.Брановский – М., 1996. – 37 с
105. Братусь Б.С. Психология. Нравственность, культура /Б.С.Братусь – М., 1994. – С. 35
106. Бреев Б.Д. Подвижность населения и трудовые ресурсы/ Б.Д.Бреев – М., 1977. – 187 с.
107. Брояка А.А. Організація моніторингу інформаційно-консультаційної діяльності в сільському господарстві: монографія/ А.ПА. Брояка. – Вінниця: П.П. «Едельвейс і К», 2011. – 280 с.
108. Будаева М.Б. Особенности гендерных отношений в альтернативных экономических системах: автореф. дис. ... канд. эк. наук: 08.00.01/ М.Б. Будаева. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
109. Буданова Н. А. Формирование профессиональной готовности выпускников вуза в деятельности студенческой общественной организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.А. Буданова – Чита, 2010 – 208 с.
110. Буланова М.А. Социальная мобильность работающей молодежи как фактор социально-экономического развития региона: автореф. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ М.А. Буланова. – Хабаровск, 2012. – 24с.
111. Булгакова Г. Професійна мобільність робітника – результат навчально-виховного процесу/ Г.Булгакова //Формування професійної мобільності кваліфікованих робітників ПТНЗ: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 20-22 травня 2010.)/ Відповід. за випуск Л.Л.Сущенко.. – К.: Тонар, 2010. – С. 121-124.
112. Булгакова Н.Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства/ Н.Б.Булгакова //Вісник Національного Авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. – 2010. – Вип.3. – С.13-19.
113. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04/ В. М. Буренко.– К. 2005. – 24 с.
114. Бурова И. В. Педагогические условия формирования информационно-образовательных потребностей студентов вуза/ И. В. Бурова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 7. – С. 98-101.

115. Буряк В. Образование в информационном обществе/ В.Буряк// Філософія освіти – 2006. - №1 (3). – С. 89-100.
116. Буряк В. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності/ В.Буряк// Рідна школа. – 2007. - №9. – С. 25-28.
117. Буторин Д.Н. Методика проблемного обучения студентов информатике на основе сетевой интеллектуальной обучающей системы/ дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Д.Н.Буторин. – Красноярск, 2008. – 230 с.
118. Бухальська С. Розвиток педагогічної компетентності викладачів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації в інформаційному просторі неперервної професійної освіти [Электронный ресурс]/ С.Бухальська. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_4/Buhalska.pdf. - Заголовок с экрана.
119. Бухвостов Ю.В. Детерминирующее воздействие инвестиций на формирование экономики инновационного типа (на примере аграрного сектора): автореф. ... канд. экон. н.: 08.00.01 / Ю.В. Бухвостов. – Москва, 2009. – 26 с.
120. Вайнтруб М. Сучасні підходи до змісту інтегрованих професій/ М.Вайнтруб// Формування професійної мобільності кваліфікованих робітників ПТНЗ: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 20-22 травня 2010.)/ Відповід. за випуск Л.Л.Сушенцева. – К.: Тонар, 2010. – С.37-41.
121. Ванорин А.В. Методическая система стохастической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ А.В. Ванорин - Красноярск, 2003. 23 с
122. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник/ Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп./ М.Й.Варій – К.: «Центр учбової літератури». – 2007. – 968 с.
123. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос./ М.Й.Варій – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
124. Василенко О.В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ О.В. Василенко. – К., 2008. – 22 с.
125. Васильев В.В. Профессиональная мобильность и стабилизация персонала. Учебное пособие. /В.В. Васильев. – Днепропетровск: Изд-во «Наука и образование», 1997. – 170 с.
126. Васильченко Л.В. Формування готовності студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів – передумова ефективної діяльності вчителя/ Л.В.Васильченко// Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2008. - №1. – С.44-48.
127. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 /А. М. Ващенко. - Одеса – 2006. – 261 с.
128. Введение в гендерные исследования: Учеб. Пособие для студентов вузов / Костикова И. В. и др.: Под общ. Ред. И. В. Костиковой. — М.: Аспект Пресс, 2005. – 235
129. Вебер М. Избранные произведения./М.Вебер – М., 1990. – 543 с.
130. Вейнингер О. Пол и характер: пер. с нем./О.Вейнингер – М.: Терра, 1992. – 480 с.
131. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. ред. В.Т.Бучел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1400 с.
132. Венгер О. Особливості становлення гендерної демократії в Україні// Політичний менеджмент. – 2009. – №3. – С.145-152.
133. Веракса Н.М. Модель позиционного обучения студентов факультетов дошкольного воспитания/ Н.М.Веракса// Дошкольное воспитание. – 1995. - №3. – С.85-90.
134. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н.О.Вербицкая// Педагогика. – 2001. - №6. – С.14-19.

135. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе/ А. Вербицкий// Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С.39-46.
136. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
137. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения/ А.А.Вербицкий. М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
138. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования/А.А.Вербицкий// Высшее образование в России. – 2010. - №5. – С.32-37.
139. Вербицкий А.А. Концепция знаково контекстного обучения в вузе/А.А.Вербицкий// Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.31-39 с.
140. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение/ Монография. /А.А.Вербицкий – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
141. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. /А.А.Вербицкий – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. –С 17-18.
142. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения/А.А.Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
143. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М. РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
144. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Электронный ресурс] А.А.Вербицкий. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n2_01/psih_podhod.html. – Заголовок с экрана.
145. Вербицкий А. Педагогические технологии в контекстном обучении// Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». /А.Вербицкий – 2011. - №1. – С.43-46.
146. Вербицкий А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования/ А.Вербицкий// Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С.32-37.
147. Верзилин Н.М. Методы преподавания биологии. О методах обучения в школе. /Н.М.Верзилин. – М.: Издательство НИИ школ Министерства просвещения РСФСР, 1977. – С. 15–28.
148. Вернадский В.И. Биогеохимические очерки. – М., АН СССР, 1940. – 250 с.
149. Верховая Ю.Л. Формирование личности и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. псих.наук: 19.00.07. /Ю.Л. Верховая. – М., 2007. – 21 с.
150. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Электронный ресурс]/ С.Вершловский. – Режим доступа:<http://znanie.org/docs/Vershl.html>. – Заголовок с экрана.
151. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования/ С.Г. Вершловский// Педагогика – 2003. – №8. – С.3-8.
152. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы/ С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
153. Ветров, Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ю. Ветров // Высшее образование в России. - 2006. - № 1. - С. 45-50.
154. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. – Заголовок с экрана.
155. Виленский В.Я. Конструкция и действенность гипотезы [Электронный ресурс]/ В.Я. Виленский. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/1997N5/p15-17.htm>. – Заголовок с экрана.
156. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М.Вишнякова. – М.: НМИЦ СПО, 1999. – 538 с.

157. Вікторов В.Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10/ В.Г.Вікторов. – Київ, 2006. – 32 с.
158. Вілкова О.Ю. Конструктивні та деструктивні вияви гендерних стереотипів/ О.Ю.Вілкова// Український соціум. – 2004. - №3 (5). – С.28-33.
159. Вітвицька С.С. Особистісно-орієнтоване проектування педагогічної підготовки магістрів / С.С.Вітвицька// Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2010. – Випуск 50. – С. 81-85.
160. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : Навч. посіб. / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
161. Власова О.П. Проблема гендерної рівності у західноєвропейській філософії (історико-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05/ О.П.Власова. – Дніпропетровськ, 2008. – 24 с.
162. Вовканич С.Й. Теоретико-методологічні основи дослідження інтелектуального капіталу в знанієвомісткій економіці: концептуалізація понять/ С.Й.Вовканич// Регіональна економіка – 2007 – №4. – С.7-19.
163. Возний К. Гендерні аспекти зайнятості: українські реалії і світовий досвід / К. Возний // Вісник ТНЕУ. – 2009. – № 1. – С. 69 – 80.
164. Войтюк І.В. Мотиваційна сфера й світоглядно-ціннісні орієнтири сільської молоді у релігійному вимірі: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11/ І.В.Войтюк. – Київ, 2007. – 22 с.
165. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования / Науч. редактор Б.С. Волков: Учебное пособие для вузов. Изд. 4, испр. и доп. – М.: Академический проект; Фонд “Мир”, 2005. – 351 с.
166. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Н.П.Волков – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
167. Волошина Т.А. Контекстний підхід и метод анализа конкретних ситуацій при обученні иностранному языку [Електронний ресурс] / Т.А. Волошина. – Режим доступу:www.petsu.ru/files/2011/05/f4942_4.doc. – Заголовок с екрана.
168. Вольфсон Б Роль математического образования в гуманитаризации образовательного процесса [Электронный ресурс]/ Б. Фольфсон. – Режим доступу: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=1807&level1=main&level2=articles>. Заголовок с екрана.
169. Воробьева И.А. Контекстний підхід при використанні інтелектуальних дидактичних компонентів в системі вищого образования [Электронний ресурс] / И.А.Воробьева – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Pedagogica/23163.doc.htm. – Заголовок с екрана.
170. Воронина О.А. Теоретико-методологічні основи гендерних досліджень / Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций/ Под общ. ред. О.А.Ворониной. – М.: МЦГИ – МВШСЭ НМФФ, 2001. – С.13-106.
171. Воронцова В.Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-психологический подход: [монография]/ В.Г.Воронцова. – СПб.: Академия, 1997. – 260 с.
172. Врачинский В.П. Педагогические условия совершенствования психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Валерий Петрович Врачинский. – Калининград, 2007. – 22 с.
173. Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика: Підручник / За ред. Г.І. Волинки. – К.: Вища школа, 1999. – 624 с.
174. Гайденко В. Гендерна освіта для мінливого світу/ В.Гайденко// Філософія освіти 1(3) 2006 С 54-62.
175. Гайзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04/ Р. А. Гайзерська. – Луганськ, 2008. – 22 с.

176. Галликер М., Ваймер Д. Психология взаимопонимания. Взаимность и диалог/ М.Галликер, Д.Ваймер. – Х.: Гуманитарный центр, 2013. – 240 с.
177. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд./П.Я.Гальперин – М.: КДУ, 2005. – 400 с.
178. Гамбаль І.С. Психологічні аспекти формування професійної мобільності кваліфікованого робітника/ І.С. Гамбаль. Система роботи ПТНЗ з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 23-24 листопада 2011 р.)/ Інститут ПТО НАПН України; за заг. ред. Л.Л.Сущенкої. – Кривий Ріг, 2011 – С. 31-32.
179. Ганжа О. Опір селянства України політиці суцільної колективізації. [Електронний ресурс]/ О.Ганжа – Режим доступу: <http://histans.com/JournALL/pro/10/13.pdf>. – Заголовок з екрану.
180. Гарипова Л.Г. Особенности формирования профессиональной карьеры женщин в трансформирующемся российском обществе: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ Л.Г.Гарипова./ Казань, 2006. – 24 с.
181. Гачев Г. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. / Г.Гачев – М.: Педагогика, 1991. – 270 с.
182. Гашенко І.О. Педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ І.О. Гашенко – К., 2006. – 20 с.
183. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И.Гебос// Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1./ А.И.Гебос – М., 1997. – С.48-50.
184. Гендер и глобализация: теория и практика международного движения/ Под общ. редакцией Е.Баллаевой. – М.: МЦГИ – ИСЭПН РАН, 2003. – 292 с.
185. Гендерна педагогіка: Хрестоматія/ Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВДТ «Університетська книга», 2006. – 313 с.
186. Гендерна політика Європейського Союзу в Україні. Аналітична доповідь/ За ред. О.Кисельової [Електронний ресурс] –Режим доступу: http://ua.boell.org/sites/default/files/lsi_gender_analyse_ukr.pdf. – Заголовок с екрана.
187. Гендерний аналіз соціополітичних процесів: Методична розробка. Скорик М.М. – К.: Златограф. – 2004. – 32 с.
188. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібник/ За заг ред. В.В.Олійник, Л.І.Даниленко. – К., Логос, 2004. –
189. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – 2-е вид. – К.: ПЦ «Фоліант», 2005. – 351 с.
190. Гендерні аспекти державної служби: Монографія/ М.Пірен, Н.Грицяк, Т.Василевська, О.Іваницька; За аг. ред.. Б.Кравченка. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2002. – 335.
191. Гендерні складові процесу розвитку. Витяг зі звіту Світового Банку// Гендер і державна політика. Вид-во Соломії Павличко. „Основи”, 2004. – 394 с.
192. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві. Київ: ТОВ «Компанія ВАІТЕ» – 2007. – 143 с.
193. Гендерология и феминология: Учебное пособие/ Р.Г.Петрова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013 – 272 с.
194. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: Учебно-методическое пособие. Ч. 1. Кемерово: КемГАКИ, 1999. – 146 с.
195. Гендина Н.И. Основы информационной культуры / Н.И. Гендина // Основы информационной культуры: Сборник методических материалов. Кемерово, 1999. – С. 6-7.

196. Геодакян В.А. Эволюционная логика дифференциации полов/ В.А.Геодакян// Природа. – 1983. - №3. – 70-80.
197. Герасименко Г.В. Гендерні аспекти соціально-економічної політики в Україні: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.09.01/ Г.В.Герасименко. – К., 2004. – 20 с.
198. Герасименко Г.В. Гендерні проблеми на ринку праці України [Електронний ресурс]/ Г.В.Герасименко – Режим доступу:<http://194.44.242.245:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/11744/20-Gerasumenko.pdf?sequence=1>. – Заголовок з екрану.
199. Герасимова І.Г. Основи формування професійної мобільності: навчальний посібник/ І.Г.Герасимова. – Вінниця: вид-во РВВ ВНАУ, 2015. – 261 с.
200. Гераськова А.А. Социальная мобильность специалистов в условиях перехода к рыночным отношениям: На примере Читинской области: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / А.А. Гераськова. – Улан-Удэ, 2000. – 191 с.
201. Гіденс Е. Соціологія/ Пер. з англ. В.Шовкун, А.Олійник; Наук. ред. О.Івашенко./ Е.Гіденс – К.: Основи, 1999. – 726 с.
202. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
203. Гломозда В.Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення між предметних зв'язків// Педагогіка. Респ. наук. –метод. зб. Вип. 30./ В.Г.Гломозда. – Київ, 1991. – С. 17-20.
204. Глушенко К.О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ К.О.Глушенко. – Київ, 2009. – 23 с.
205. Гнатишин Л.Б. Позиції фермерства в Україні в контексті відтворення виробничого потенціалу та впливу зовнішніх чинників [Електронний ресурс]/ Л.Б.Гнатишин – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vznu/eco/2010_3/175-180.pdf. – Заголовок з екрану.
206. Гнатишин Л.Б. Регіональні особливості використання ресурсного потенціалу фермерських господарств/ Л.Б. Гнатишин // Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки. 2010. - №3 (7) С. 175-180.
207. Гнибіденко І.Ф. Соціально-економічні проблеми зайнятості і соціального захисту населення в аграрному секторі економіки України: автореф. дис. ... д-ра ек. наук: 08.09.01/ І.Ф.Гнибіденко. – Київ, 2005. – 36 с.
208. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс./Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 380 с.
209. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 308 с.
210. Гоголь Т.В. Багатофункціональний розвиток сільських територій – стратегічна мета державної регіональної політики[Електронний ресурс]/ Т.В. Гоголь. – Режим доступу <http://www.academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Gogol.pdf>. – Заголовок з екрану.
211. Голобородько М.Я., Соколова Ф.П. Влияние межпредметных связей на формирование физических и химических понятий/ М.Я. Голобородько, Ф.П.Соколова// Межпредметные связи естественно-математических дисциплин/ Под ред. В.Н.Федоровой. – М.: Просвещение, 1980. – С.119-122.
212. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности/ Е.И.Головаха, А.А.Кроник – К.: Наукова думка, 1984 – 209 с.
213. Головашенко І.О. Становлення теорії гендеру / І.О.Головашенко// Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 79-108.
214. Головна І.В. Гендерные особенности коммуникативно-личностного потенциала менеджеров/ И.В.Головна// Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – №1. – С. 28-35.

215. Голунова Л.В. Научно-теоретическое обоснование понятия «информационная грамотность»: Материалы Всероссийской научной конференции «Наука и образование», г. Белово, 12–13 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]/ Л.В.Голунова – Режим доступа: http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html#a1. – Заголовок с экрана.
216. Гомыранова О.Н. Развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов студентов технического вуза: автореф. дис. ... к. психол. наук: 19.00.13/ О.Н. Гомыранова. – Астрахань, 2007. – 24 с.
217. Гончаренко С. Український педагогічний словник./ С.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
218. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація / Г.У.Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. - №1 (6). – С.3-7.
219. Гончаренко С.У. Педагогічне дослідження: Методологічні поради молодим науковцям./ С.У.Гончаренко – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
220. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень/С.У.Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-6.
221. Горбунов В.Н. Формирование технологической компетентности будущего учителя технологии в процессе его профессиональной подготовки/ дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ В.Н.Горбунов. – Шуя, 2010 – 211 с.
222. Горішна Н.М. Гендені аспекти підготовки соціальних працівників: аналіз досвіду роботи: [Електронний ресурс]/ Н.М.Горішна. – Режим доступу:http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=577. – Заголовок з екрану.
223. Городецкая Е. Гуманитаризация как педагогическая проблема/ Е.Городецкая// Alma mater. – 1993. – №3. – С.31.
224. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста в контексте компетентностного подхода// Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуска «Педагогика»/ Л.В.Горюнова. – 2006. - №3. – С. 34–48.
225. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России. / Л.В.Горюнова – Ростов н/ Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 228 с.
226. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... докт. пед наук: 13.00.08/ Л.В.Горюнова. – Ростов-н/Д., 2006. – 337 с.
227. Горячок І.В. Методика вивчення публіцистичних творів у старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ І.В. Горячок. – Київ, 2008. – 23 с.
228. Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: Монография. / И.Б. Готская – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 144 с.
229. Грабовенко Н.В. Сучасні підходи до формування нової моделі освіти в Україні / Н.В.Грабовенко // Наука і методика: Збірник науково-методичних праць/ Редкол.: Т.Д.Іщенко (гол. ред.) та ні. – К.: Аграрна освіта, 2009. – Вип. 18. – С.8-10.
230. Грабовецький Б.Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання: монографія/ Б.Є. Грабовецький. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 171 с.
231. Градовський А. Літературна освіта школярів як провідний напрям гуманізації навчання [Текст]/ А.Градовський// Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – №6. – С.13-17.
232. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие/ Л.В.Градусова. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 176 с.
233. Грейсон Дж. К. Мл., О'Делл К. Американський менеджмент на порозі ХХІ века: Пер. с англ. – Экономика, 1991. – 319 с.

234. Грешилова И. Андрагогическая модель обучения в контексте современной философии образования /И. Грешилова// Alma mater: Научный журнал. – 2012. – №4. – С. 36-39.

235. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности./Л.П.Гримак – М.: изд-во Моск. с.-х. акад, 1993. – 163 с.

236. Гринчук Ю.С., Плуताгор Р.І. Сучасні теоретико-методичні і практичні підходи до управління персоналом сільськогосподарських підприємств/ Ю.С.Гринчук, Р.І.Плуताгор// Формування ринкових відносин в Україні. – 2008. – №11 (90). – С.137-141.

237. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу/В.Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – № 4. С. 58-61.

238. Грицай Л. А. Культурологический подход как методологическая основа процесса формирования личности старшеклассников в образовательно-воспитательном пространстве современной школы // Культура и образование. – Октябрь 2013. - № 2 [Электронный ресурс] / Л.А.Грицай – Режим доступа: URL: <http://vestnik-rzi.ru>. – Заголовок с экрана.

239. Гриценко А. Теорії реальних гендерних відмінностей / А.Гриценко// Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє. Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє» та Другої Міжнародної науково-практичної конференції «Гендерний компонент у структурі вищої технічної освіти і природничих наук». Україна, Київ, 3-5 листопада 2005 р. – К. 2005. – С.152-155.

240. Грішнова О., Костенко Т. Нові підходи до мотивації праці з урахуванням системи життєвих цінностей молоді/О.Гришнова, Т.Костенко// Україна: аспекти праці. – 2011. – №7. – С.3-8.

241. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки./О.А.Гришнова – К.: Т-во „Знання”, КО, 2001. – 254 с.

242. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: [учеб. пособие для вузов] / Громкова М.Т. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

243. Громова Л.П. Значення курсу історія України у підготовці фахівців негуманітарного профілю [Електронний ресурс] / Л.П.Громова. – Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2006/.../06glpfnr.php. – Заголовок з екрану.

244. Грушевский М.С.Очерки истории украинского народа/ Сост. и ист.-биогр. очерк. Ф.П.Шевченко, В.А.Смолия; Примеч. В.М.Рычкин, А.И.Гуржия. – К.: Лыбидь, 1990. – 440 с.

245. Губеладзе І.Г. Психологічні механізми трансформації соціальної ідентичності молоді сільського походження в міській спільноті: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ І.Г.Губеладзе. – Київ, 2012. – 235 с.

246. Губіна С.Л. Врахування гендерного підходу як запорука якості навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс]/ С.Л.Губіна. – Режим доступу: <http://intkonf.org/gubina-sl-vrahuvannya-gendernogo-pidhodu-yak-zaporuka-yakosti-navchalno-vihovnogo-protsesu-v-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladah/>. – Заголовок з екрану.

247. Гуляева В.В. Проблемы формирования гуманистически ориентированной личности / В.В.Гуляева // Гуманизация и гуманитаризация образования в вузе. Материалы региональной научно-методической конференции 10-11 апреля 2002 г. Владимир. – Владимир. – 2003. – С.6-8.

248. Гура О.І. Педагогіка вищої освіти: Вступ до спеціальності : підручник / О.І. Гура. - К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с

249. Гура О.І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / О.І.Гура// Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.

250. Гурангов В. Технология успеха: курс начинающего волшебника / В. Гурангов, В. Долохов. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
251. Гуревич П.С. Философия человека [Монография]/ П.С.Гуревич – М.: ИФРАН, 1999. – Ч.1. – 1999. – 218 с.
252. Гуров Ю.С., Сильвестрова Т.Я. Образовательные потребности студенческой молодежи/ Ю.С.Гуров, Т.Я.Сильвестрова // Технологии качества жизни. – 2001. – Т.1. – №2. – С.41-44.
253. Гурье Л.И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы: монография/ Л.И.Гурье. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 160 с.
254. Гусак О.Г. Міжпрофесійна мобільність фахівців у системі державної служби України (на прикладі офіцерів, звільнених у запас): дис. ... канд. наук з державного управління: спец. 25.00.03. – «Державна служба» / О. Г.Гусак. – Дніпропетровськ, 2008. – 289 с.
255. Густяхина В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей/ В.П.Густяхина/ Материалы IV Общероссийской научной конференции Москва, 17-19 февраля 2009 г.// Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №2. – С.26-27.
256. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе /Н.И.Гуткина. – М.: НПО «Образование», 1996. – 160 с.
257. Далингер В.А. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих экономистов/ В.А.Далдингер // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 5 – С. 48-48.
258. Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе/ М.А.Данилов// Советская педагогика. – 1956. - №10. – С. – 87-102
259. Даудова Г. Особливості сприйняття гендерних аспектів державного управління у ціннісних орієнтаціях жителів Харківщини./ Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр./ Редкол.: С.М.Серьогін (головн. ред.) та ін. – Д.: ДРІДУ НАДУ, 2007. – Вип 4 (30). – 300 с.
260. Два типи української ментальності: селянський та козацький [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mamajeva-sloboda.ua/publ.php?id=222>. – Заголовок з екрану.
261. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Ю.Ю.Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 169 с.
262. Дворникова Е.В. Личностно-развивающее обучение русскому языку: автореф. ... дис. канд. пед. н.: 13.00.02/ Е.В. Дворникова. – Ярославль, 2006. – 25 с.
263. Девятова С.В., Купцов В.И. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования/ С.В.Девятова, В.И.Купцов// Социально-политический журнал. – 1995. - №6. – С. 107-115.
264. Дегтерев В.А. Инновационность организации студенческой практики в формировании профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы/ В.А.Дегтярев// Alma mater. – 2010. – №8. – С.36-41.
265. Дементьева О.М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М. – 2009. – 23 с.
266. Демин А.Н. О совмещении количественного и качественного подходов / А.Н.Демин. // Социология. – 1999. – №11. – С.5-26.
267. Денисова Н.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж – університет»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Н. В. Хомич. – Х., 2006. - 186 с.
268. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2004. – 752 с.

269. Диниц Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Г.Н.Диниц. – М., 2002. – М., 176 с.
270. Добрускин М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования/ М.Е.Добрускин// Философия и общество. – 2005. – №3. – С.87-109.
271. Добрышина Е.В. Профессиональная мобильность как один из критериев качества образования [Электронный ресурс] / Е.В.Добрышина: электронный журнал для местной промышленности: управления качеством – ГОУ ВПО, 2006. – Выпуск VI. Режим доступа: <http://fh.kubstu.ru/juk/vipusk6.htm>. – Заголовок с экрана.
272. Додонов Р.С. Соціально-філософський аналіз процесу формування та функціонування етноментальності: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03/ Р.С.Додонов. – Київ, 1999. – 36 с.
273. Донченко Е. А. Социетальная психика. / Е.А.Донченко - К.: Наукова думка, 1994. - 208 с.
274. Дорохин Ю.С. Формирование технологической компетентности будущих учителей при изучении дисциплин профильной подготовки: дис. ... к. пед. наук: 13.00.08/ Ю.С. Дорохин. – Тула, 2010. – 193 с.
275. Дорошенко Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореф. дис ... к. психол. наук: 19.00.01/ Т.В.Дорошенко. – Хабаровск, 2007. – 26 с.
276. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : монографія / І.І. Драч. – К., 2013. – 455 с.
277. Дроздач М. Професійне навчання персоналу на виробництві: перспективи інноваційного розвитку / М.Дроздач // Україна: аспект праці. – 2011. – №6. – С.35-38.
278. Дружилов С. А. Проблемы моббинга на кафедре вуза / С.А.Дружилов // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С.118-122.
279. Дружилов С.А. Профессиональные стили человека и эффективность его деятельности/ С.А.Дружилов// Успехи современного естествознания. – 2012. – №9. – С.64 – 67.
280. Дубинин Н.П. Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
281. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: 19.00.07: дис. ... д-ра псих.наук. / Т. Д. Дубовицкая. – М. – 2004. – 349 с.
282. Думенко І.В. Формування та ефективність використання трудового потенціалу аграрних підприємств: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.00.04/ І.В.Думенко. – Херсон, 2010. - 22 с.
283. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01/ К.М.Дурай-Новакова – М., 1983. – 32с.
284. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399.
285. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
286. Дюнина В.Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: /В.Н.Дюнина – Нижний Новгород, 2009. – 139 с.
287. Дюркгейм Э. Социология. / Э.Дюркгейм – М., 1995. – 406 с.
288. Елгина Л.С. Фундаментализация образования в контексте устойчивого развития общества: сущность, концептуальные основы: дис. ... канд. филос. наук: /Л.С.Елгина – Улан-Уде, 2000. – 154 с.
289. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – 2-е изд., испр. и перераб. - /О.П.Елисеев. – СПб: Питер, 2008. – 512 с.

290. Енциклопедія освіти/ [гол. ред. В.Г.Кремень] – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
291. Ерве Ж.-Ж. Покращання вищої освіти для розвитку українського агробізнесу//Міжнародна конференція Вища освіта в Україні: інтерналізація, реформи, нововведення. 20-21 квітня 2012 Київ, Україна. – К.: С.65-66.
292. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. /А.И.Еремкин – Харьков: Вища школа, 1984. – 152с.
293. Ерохина К.С. Социальная мобильность ученых и проблема ее государственного регулирования / К.С.Ерохина// Соц. ис. – 2008. – №9 – С. 85-93.
294. Ефремова О.И. Реализация принципа контекстного обучения при организации работы студентов педвуза с психологическим текстом/ О.И.Ефремова// Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Вып. 4. Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – С.266 – 276.
295. Євдокімов В.І., Агапова Т.П., Гаврик І.В., Олійник Т.О. Педагогічний експеримент: Навч. посіб. для студентів педагогічних вузів / В.І.Євдокімов, Т.П. Агапова, І.В.Гаврик, Т.О. Олійник. – Харків: „ЩИС”, 2001. – 148 с.
296. Ємельянова І. А. Соціально-історичні аспекти формування української ментальності / І. А. Ємельянова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер: Соціологія – 2008. - Т. 84, Вип. 71. - С. 58-61. -
297. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. – автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/ М.И.Жалдак – М., 1989. – 48 с.]
298. Жаров Л.В. ”Третий” пол? // Человек– 2005. – №3. – С.130-136.
299. Жебровский Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04/ Б.М.Жебровський. – Київ, 2002. – 24 с.
300. Железняк О. В. Із досвіду формування професійної компетентності педагогічних кадрів/О.В.Железняк // Славянская педагогическая культура: научно-теоретический журнал МСАО им. Я. А. Коменского – № 9 – 2010. – Бендеры, 2010. – С. 154-158.
301. Жидких Т. М. Системно-синергетический подход как педагогическая проблема [Электронный ресурс]/ Т.М.Жидких: Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/33_2/. - Заголовок с экрана.
302. Жидяк О.Р. Інноваційний розвиток підприємства аграрної сфери: регіональний аспект/О.Р.Жидяк// Економіка: реалії часу. – 2012. - №2(3). – С.165-168.
303. Житар, Б. О. Гуманітарна складова підготовки інженерів залізничного транспорту [Текст] / Б.О. Житар // Безпека життєдіяльності. - 2009. - № 6. - С. 26-27.
304. Жінка і працевлаштування, або кому на ринку праці жити добре? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua>. – Заголовок з екрану.
305. Жінки та чоловіки на ринку праці України. Порівняльне дослідження України та ЄС». Київ: Компанія ВАІТЕ, 2011. – 32 с.
306. Жовнір С.М. Мобільність на ринку праці України в умовах фінансово-економічної кризи: основні тенденції, регіональні особливості/ С.М.Жовнір// Регіональна економіка. – 2011. – №1. – С.118-125.
307. Жукова И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А.Жукова. – М., 2011. – 22 с.
308. Жучков В.М. Теоретически основы концепции модернизации предметной области «Технологии» для педагогических вузов: монография/ В.М.Жучков. – СПб: РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 246 с.

309. Завацкая Л.А. Образование, как фактор обеспечения конкурентоспособности государства спорта / Л.А. Завацкая //Актуальные проблемы современности: сборник научных статей. – М.: Национальный институт бизнеса, 2008. – С. 274-280.
310. Загальна психологія/ За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка. Підручник. – 3-тє вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 688 с.
311. Загальна психологія: навч. посіб. для вузів / С.Д. Максименко. – 2-е вид. перероб. і доп. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 272 с.
312. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 208 с.
313. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
314. Зайончковская Ж.А., Витковская Г. Миграционные тенденции в СНГ: итоги десятилетия/ Ж.А.Зайончковская, Г.Витковская// Миграция в СНГ и Балтии: через различия проблем к общему информационному пространству: Материалы конференции. – М.: Адамантъ, 2001. – С. 173-186.
315. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.
316. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Заголовок з екрану.
317. Залкина Н.П. Формирование педагогической компетентности преподавателей и мастеров профессионального образования: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.01/ Н. П. Залкина. – Тверь, 2010 – 22 с.
318. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд., дополн. / Л.В. Занков. – М.: Дом педагогики – 1999. – 608 с.
319. Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий. – М.: «Нива России», 1996. – С.288с.
320. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования// Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов/Под ред. Т.И.Заславской, Р.В.Рывкиной. – Новосибирск, 1974. – 57 с.
321. Захаров А.В. Возможности реализации синергетического подхода в подготовке учителя к педагогическому прогнозированию [Электронный ресурс] А.В.Захаров. – Режим доступа: <http://5fan.info/merotrjgebewmerjge.html>. Заголовок с экрана.
322. Заярнюк А. Ідідоми емансипації «Визвольні» проекти і галицьке село у середині ХІХ ст./А.Заярнюк. – К.: Критика, 2007. – 335 с.
323. Зборовский Г.Е. Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности («круглый стол») / Г.Е.Зборовский// Социологические исследования – 2003. – №5. – С.89-100.
324. Звонар Й.П. Вплив трудової мобільності населення на конкурентоспроможність соціально-трудоого потенціалу/Й.П.Звонар // Інноваційна економіка. – 2012. – №7 (33). – С. 182-186.
325. Згуровський М.З. Болонський процес — структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс]/ М.З.Згуровський – Режим доступу: <http://www.idn.polynet.lviv.ua>. – Заголовок з екрану.
326. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Интитуционализация гендерных исследований в России\ Е.А.Здравоміслова, А.А.Темкина// Гендерный калейдоскоп. Курс лекцій/ Под ред. М.М.Мальшевой. – М.: Академия, 2002. – С.473-489.
327. Зеер Э.Ф. Психология профессий: 2-е изд., перераб. и доп./ Э.Ф.Зеер – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 192 с.

328. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Учебное пособие для вузов./ Э.Ф.Зеер. – М.: Academia, 2009. – 240 с.
329. Зеер Э.Ф., Морозова С.А., Сыманюк Э.Э. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности/ Э.Ф.Зеер, С.А.Морозова, Э.Э.Сыманюк// Педагогическое образование в России. – 2011. – №5. – С.90-97.
330. Зеер Э.Ф., Романцов Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование/ Э.Ф.Зеер, Г.М.Романцов// Педагогика. – 2002. – №3. – С.16-21.
331. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / И.А. Зимняя – М.: Изд-во «Логос», 2005. – 384 с.
332. Зинченко В. П. Соцветие знаний путь к компетентности // Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.). Психологические основы педагогики: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2002. - с. 36-59.
333. Зінченко А. Нариси історії подільського селянства: 1917-1920 рр. /А.Зінченко – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2008. – 344 с.
334. Зінько О.В., Зінько Ю.А. Нариси історії української культури. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів./2-ге вид.: доповн., переробл./О.В.Зінько, Ю.А.Зінько – Вінниця, ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2014. – 248 с.
335. Злобіна О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості / О. Г. Злобіна, В. О. Тихонович. – К. : СтилоС, 2001. – 238 с.
336. Змеев И.С. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых/ И.С.Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 436 с.
337. Змеев С.И. Андрагогика в России/ С.И.Змеев// Новые знания. – 2006. – №1. – С.7-10.
338. Змеев С.И. Становление андрагогика. (Развитие теории и технологии обучения взрослых): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ С.И.Змеев. – М., 2000. – 279 с.
339. Змеев С.И., Соколова А.С. Тенденции и проблемы андрагогической организации обучения в контексте повышения качества медицинского фармацевтического образования [Электронный ресурс]/ С.И.Змеев, А.С.Соколова. – Режим доступа: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_303_306.pdf. – Заголовок с экрана.
340. Зуева А.Б. Професійне мислення як аспект формування професійної мобільного техніка-механіка аграрної галузі/ А.Б.Зуєва. //Система роботи ПТНЗ з формування професійної мобільного кваліфікованого робітника: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 23-24 листопада 2011 р.)/ Інститут ПТО НАПН України; за заг. ред.. Л.Л.Сущенко. – Кривий Ріг, 2011 – С. 53-55
341. Зусман В. Концепт в системе гуманитарного знания/ В.Зусман// Вопросы литературы. – 2003. – №3-4. – С.3-29.
342. Зязюн І.Я. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу - <http://eprints.zu.edu.ua/433/1/03ziyamv.pdf>. – Заголовок з екрану.
343. Иванищева В.Ж. Управление качеством образования обучающихся в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.Ж.Иванищева. – Елец, 2011. – 219 с.
344. Иванков А.А. Трудовая мобильность в переходной экономике как объект социологического анализа: дис. ... к. соц. наук: 22.00.03 А.А. Иванков. – М., 2005. – 163 с.
- ^{345.} Иванова Е.О. Тенденции развития образования в условиях информационного общества/ Е.О.Иванова// Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №2. – Том II. – С. 12-14.
346. Игошев Б.М. Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития/ Б.М. Игошев// Педагогика. – 2008. – №2. – С.44-49.

347. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: Монография. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
348. Игошев Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект/ Б.М.Игошев// Известия Уральского государственного университета. – 2008. – №56. – С.34-40.
349. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ Б.М.Игошев. – Екатеринбург, 2008. – 394 с.
350. Изотова А. Кто контролирует вашу жизнь? [Электронный ресурс]/ А.Изотова. – Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/relation/1168/>. – Заголовок с экрана.
351. Ильдарханова Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза: дис. ... канд. социол. н.: 22.00.04/ Ч.И.Ильдарханова – М., 2006. - 161 с.
352. Ильенков Э.В. Философия и культура/ Э.В.Ильенков. – Москва: Политиздат, 1991. – 464 с.
353. Ильин Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины. /Е.П.Ильин – СПб: Питер, 2003. – 544 с.
354. Ильин Е.П. Пол и гендер. /Е.П.Ильин – СПб: Питер, 2010. – 688 с.
355. Ильин Е.П. Психология воли/ Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
356. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. / Е.П.Ильин – СПб: Питер, 2011. – 576 с.
357. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 752 с.
358. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура// Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – №1. – С.46-53.
359. Ильязова М.Д. Формирование инвариантной профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: 13.00.08 автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.Д.Ильязова. М.: 2010. – 40 с.
360. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования [Текст] : монография / Ред. М.Е. Добрускин. – Х. : Рубикон, 1999. – 512 с.
361. Ионова О.Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ О.Н.Ионова. – В.Новгород, 2007. – 20 с.
362. Исламшин Р.А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учеб. пособие //Р.А.Исламшин, В.Ф.Габдулхаков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 288 с.
363. История ментальностей. Историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., Академия, 1996. – 255 с.
364. Иванова О.Ю. Педагогічні умови забезпечення якості освіти старшокласників в особистісно-орієнтованій системі навчання: автореф. дис. ...к. пед. наук: 13.00.09/ О.Ю.Іванова. – Кривий Ріг, 2008. – 22 с.
365. Иванух Р. А. Аграрна економіка і ринок / Р.А. Иванух, С. Л. Дусановський, Є. М. Білан. – Тернопіль: "Збруч", 2003. – 305 с.
366. Иванченко Є.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд пед наук: 13.00.04/ Є.А.Іванченко – Одеса, 2005. – 181 с.

367. Іванчук А.В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до керівництва технічною творчістю школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ А.І.Іванчук. – Вінниця, 2005. – 23 с.
368. Іванюта С.М. Професійно-кваліфікаційна модель менеджера сільськогосподарського формування / С. М. Іванюта // Науковий вісник національного аграрного університету. – К., 2001. – № 44. – С. 30–33.
369. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики (доповідь на методологічному семінарі Інституту соціології НАН України 13 березня 1998 року)/ О.Іващенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 1998. – 6. – С.78-91.
370. Ільч Л. Розвиток молодіжного ринку праці: сучасний стан, тенденції та перспективи. / Л.Ільч//Україна: аспекти праці. – 2011. – №8. – С.12-20.
371. Ільчук В.В., Коломієць А.М. Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів/ В.В. Ільчук, А.М. Коломієць// Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів// Теорія і практика управління соціальними системами – 2013. – №3. – С. 84-
372. Інноваційна діяльність в аграрній сфері: інституціональний аспект: монографія/ П.Т.Саблук, Шпикуляк О.Г., Курило Л.І. та ін. – К.: ННЦ ІАЕ, 2010. – 706 с.
373. Ісламова Д. Гендерна рівність в Україні [Електронний ресурс]/ Д.Ісламова. – Режим доступу: http://afield.org.ua/pub3/pub46_2.html. – Заголовок з екрану.
374. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Юнеско. – 2005. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://undesdok.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> – Заголовок с экрана.
375. Кабалина В.И. Трудовая мобильность: организационные, институциональные и социально-структурные факторы. – [Электронный ресурс]/ В.И.Кабалина. – Режим доступа: <http://veron@glasnet.ru> – Заголовок з екрану.
376. Каверина О.Г. Гуманитаризация технического образования в свете современных требований к профессиональной подготовке будущих инженеров/О.Г.Каверина// Наук. Пр.донец. техн. Ун-ту. Сер. Педагогіка, психологія, соціологія. – 2010. – Вип.8. – С.5-8.
377. Каган М.С. Системно-синергетический поход к построению современной педагогической теории [Электронный ресурс]/ М.С.Каган – Режим доступа: http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_3/Kogan.htm. – Заголовок с экрана.
-
378. Каган М.С. Человек как проблема современной философии [Электронный ресурс]/ М.С. Каган – Режим доступа: <http://anthropologu.ru/ru/we/kagan.html>. – Заголовок с экрана.
379. Каганець І. Нація золотих комірців. Психоінформаційна концепція України /І.Каганець. – Тернопіль: «Мандрівець», 2008. – 208 с.
380. Как прожить свою, а не чужую жизнь, или Типология личности / А. Барсова. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. - 320 с.
381. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Ю.И.Калиновский. – СПб, 2001. – 470 с.
382. Кальной И.И., Сандулов Ю.А. Философия для аспирантов: Учебник/ Под ред. И.И. Кальной. 3-е узд., стер./И.И.Кальной, Ю.А.Сандулов – СПб: Издательство «Лань», 2003. – 512 с.
383. Каляева Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната: дис. ...канд. пед. наук / Ю.А. Каляева. – Магнитогорск, 2002. – 144 с.
384. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике. Монография. /Е.Н.Каменская. – Ростов на Дону, 2006. – 385 с.

385. Каменская Е.Н. Социальная психология: конспект лекций: учебное пособие/ Е.Н.Каменская. – Изд. 5-е, доп. и перераб. /Е.Н.Каменская – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 186 с.
386. Кандаурова В. Психологічні детермінанти розвитку професійно мобільного кваліфікованого робітника/ В.Кандаурова // Система роботи ПТНЗ з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 23-24 листопада 2011 р.)/ Інститут ПТО НАПН України; за аг. ред. Л.Л.Сущенкої. – Кривий Ріг, 2011 – С. 61-63
387. Канивец П.И. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.13 / П.И. Канивец. – Новочеркасск, 2004. – 230 с.].
388. Капина О.А. Профессиональная мобильность педагога / О.А.Капина// Педагогическое образование и наука. – 2009. – №1. – С. 81-84.
389. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: О. М. Капітанець. – Т., 2001. – 19 с.
390. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ С.Е. Каплина – Чебоксары, 2008. – 492 с.
391. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д.Каракозов// Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41-55.
392. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія. / Л.М.Карамушка. – Київ: Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
393. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
394. Карлсон Р. и К. Не переживайте по пустякам... в любви / Р. и К. Карлсон. – М.: РИПОЛ классик, 2000. - 416 с.
395. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. / А.С.Кармин, Е.С.Новикова – СПб: Питер, 2004. – 464 с.
396. Карп'юк Л. Колективна психіка як соціально-психологічний феномен/ Л.Карп'юк // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С.48-57.
397. Карп'юк Л. Основні підходи до розуміння менталітету сучасними вченими [Електронний ресурс]/ Л.Карп'юк – Режим доступу: <http://nte.etnolog.org.ua/zmist/2004/N6/Art12.htm>. – Заголовок з екрану.
398. Карпенко В. Зайнятість сільського населення України як умова ефективного відтворення кадрового потенціалу аграрного сектора / В.Карпенко// Україна: аспекти праці. – 2011. - №5. – С.31-39.
399. Карпова Ю.А. Инновации, интеллект, образование/ Ю.А.Карпова. – М.: РИИМ, 1998. – 231 с.
400. Карпова Ю.А. Формирование коммуникативных умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия будущего устного переводчика: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.02/ Ю.А.Карпова. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
401. Касаткіна О.В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): автореф. дис. ... к. психол. наук: 19.00.07/ О.В. Касаткіна. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.
402. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки/ А.А.Касьян // Педагогика – 1998. – №2. – С. 17-22.
403. Каушан Т.М. Організація самостійної роботи студентів на основі контекстного навчання [Електронний ресурс]/ Т.М. Каушан. – Режим доступу: <http://conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/kaushan.pdf>. - Заголовок з екрану.

404. Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.8/ Н.В.Квач. – Калуга, 2005. – 193 с.
405. Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история : (проблемы теории исторического процесса)/ В.Ж.Келле, М.Я.Ковальзон – М., 1981. – 288 с.
406. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01/ О.В.Кердяшева – Воронеж. – 2010. – с. 204.
407. Кириленко Г.Г. Самосознание и мировоззрение личности. / Г.Г.Кириленко – М.: Знание, 1988. – 64 с.
408. Кирьякова А.В., Юдина О.И. Аксиологический подход к формированию этнической толерантности студентов./ А.В. Кирьякова, О.И. Юдина// Вестник ОГУ – 2005. – №12. – С. 31-35
409. Кислян Л. Психологічні засади забезпечення професійної підготовки спеціалістів-аграріїв [Електронний ресурс] / Л.Кислян – Режим доступу: <http://www.conferences.neasmo.org.ua/node/472>. – Заголовок з екрану.
410. Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. ... к. філос. наук: 09.00.10/ М.В.Кісіль. – Київ, 2008. – 18 с.
411. Клецина И.С. Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях/ И.С.Клецина // Российские женщины и европейская культура: Материалы V конференции, посвященной теории истории женского движения/ Отв. ред. Г.А.Тишкин. – СПб: 2001. – 249-257.
412. Клецина И.С. Самореализация и гендерные стереотипы// Психологические проблемы самореализации личности. – СПб – 1998. – Вып. 2. – С. 188-202.
413. Клецина І. Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект/ І.Клецина / Гендерна педагогіка: Хрестоматія/ Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С.174-190.
414. Клименко Ю.А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Ю.А. Клименко. – Умань, 2011. – 23 с.
415. Клименюк О.О. Технологія наукового дослідження: Авторський підручник./ О.О.Клименюк – К.: Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект-Поліграф”, 2006. – 308 с.
416. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А.Климов – М.: Академия, 2004. – 304 с.
417. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной деятельности. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
418. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М., 1996. – 400 с.
419. Климова Е.В. Трудовая мобильность человеческих ресурсов: социальный механизм формирования трудового потенциала промышленных предприятий : дис. . канд. со-циол. наук : 22.00.03 / Климова Едена Владимировна. Волгоград, 2009. – 185 с.
420. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Кофанова Е.Н. Самообразование взрослых// Общественные науки и современность. – 2003. – №4. – С.37-46.
421. Клячин С.П. Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ С. П.Клячин. – Калининград, 2000. – 146 с.
422. Кляшторний О.М. Інтегративні критерії вищої освіти/ О.М.Кляшторний// Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – 2013. - №1 (111). – С. 14-17.
423. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Л. В. Кнодель. – К.: Вид. Паливода А. В., 2008. – 136 с. -

424. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность/ А.И.Ковалева// Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №1. – С. 298-300.
425. Ковалевич М.С. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход [Электронный ресурс] М.С. Ковалевич – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/konfef/Home/2-sekcia/kovalevic>. – Заголовок с экрана.
426. Коваліско Н.В. Трудова мобільність регіонального ринку праці: дис. ... канд. соц. наук.: 22.00.07/ Н. В. Коваліско. – Львів, 1999. – 175 с.
427. Коваль Н.В. Соціально-економічні особливості розвитку особистих господарств сільського населення: автореф. дис. ... канд. ек наук: 08.07.02/ Н.В.Коваль. – Житомир, 2006. – 22 с.
428. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. Навч. посіб. – Вид. 2-ге, доп. – К., КНЕУ, 2003. – 298 с.
429. Ковальчук О.М. Проблеми підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності в умовах ступеневої освіти// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №6. (32). – С. 201-207.
430. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
431. Кожем'яко Н.В. Психологічна компетентність майбутнього юриста як педагогічна проблема/ Н.В.Кожем'яко// Наукові записки. Серія Педагогіка. – 2011. – №4. – С. 101-107.
432. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... к. пед. наук: 13.00.04/ Н.І.Кожемякіна – Ізмаїл, 2006. – 186 с.
433. Козаков В. Психолого-педагогічна підготовка в непедагогічних університетах// Вища освіта України. – 2002. - №3. – С. 37-41.
434. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособ. для слушателей ФПК по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» / В.А.Козаков. – К.: Выща шк, 1990. – 248 с.
435. Козина И.М. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда/ И.М.Козина// Социологические исследования. – 2002. – №3. – С.126-136.
436. Козлов В.В., Шухова Н.А. Гендерная психология. Учебник для вузов. – СПб: Речь, 2010. – 270 с.
437. Козлова А.І. Економічна історія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ А.І.Козлова. – К.: ДП «Вид дім «Персонал», 2009. – 342 с.
438. Козловська І.М., Кміт Я. Дидактичне дослідження на експериментальному майданчику: Метод. рекомендації. Ч. 1. – Львів, 2001. – 78 с.
439. Козырь С.Н. Государственное управление аграрным сектором Украины в геэкономических условиях/ С.Н.Козырь// Сборник материалов по итогам Третьей международной научно-практической онлайн – конференции, Москва, 27-30 июля 2011 года/ Под общей редакцией профессора О.Н.Мельникова. – М.: Креативная экономика, 2011. – 127-129 с.
440. Колесникова И.А. О международном опыте организации образования взрослых в современном обществе// Новые знания. – 2007. - №1. – С. 22-28.
441. Колин К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция// Вестник высшей школы. – 2002. - №8. – С.3-9.
442. Коломиец В.П. Становление индивидуальности (Социологический аспект). М.: Изд-во МГУ, 1993. – 141 с.
443. Колпаков В.М. Управление развитием персонала: Учеб. пособие для студентов вузов. – К.: МАУП, 2006. – 712 с.
444. Комаріст О.І., Гладіліна О.В. Особливості маркетингу послуг в аграрній сфері [Електронний ресурс] / О.І.Комаріст, О.В.Гладіліна. – Режим доступу - <http://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/6.2/179.pdf>

445. Компанієць В.В. Соціально-економічний розвиток України: фактори кризи (системні порушення та стратегічні помилки реформування)// Вісник економіки транспорту і промисловості. – 2012. – №37. – С. 284-286.
446. Кон И. Вкус запретного плода. Сексология для всех. – М.: Семья и школа, 1997. – 467 с.
447. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Политиздат, 1989. – 255 с.
448. Кон И.С. Социология личности. М., Политиздат, 1967. – 383 с.
449. Кондаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 43-51.
450. Концепція освіти дорослих в Україні/ Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
451. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки від 6 квітня 2011 р. № 279-р/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua/page/?11046ю> – Заголовок з екрану.
452. Кончаковський Є.О. Ефективність праці та її мотивація в аграрній сфері АПК: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.00.04/ Є.О.Кончаковський. – Дніпропетровськ, 2009. – 25 с.
453. Коньков А.Т. Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи: Автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.03. – М., 1995. – 21 с.
454. Копець Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Вид. дім. «Києво-Могилянська академія», 2007. – 460 с.
455. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности [Электронный ресурс]/ В.В.Краевский. – Режим доступа: http://www.kraevskyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm. – Заголовок с экрана.
456. Коржуев А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании[текст]/ А.В.Коржуев, В.А.Попков. – М.: МГУ, 2003. – 300 с.
457. Кормильцева М.В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ М.В.Кормильцева. - Екатеринбург, 2009. - 190 с.
458. Коростылева Н.Н. Социологическая концепция гендерного конфликтогенеза: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.01/ Н.Н.Коростылева. – Москва, 2005. – 396 с.
459. Корчун М. Шляхи підвищення економічної активності та зайнятості молоді на ринку праці України// Україна: аспекти праці. – 2008. – №1. – С.35-39.
460. Косникова А.Ю. О применении контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов [Электронный ресурс]/А.Ю. Косникова. – Режим доступа: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/2012_Kosnikova.pdf. – Заголовок с экрана.
461. Костенко А. М., Світайло Н. Д. Соціокультурні аспекти реалізації жіночого потенціалу в бізнесі [Електронний ресурс]/ А.М.Костенко, Н.Д.Світайло. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11719.html>. – Заголовок з екрану.
462. Костиков А.Н. Профессиональная подготовка преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения/ А.Н.Костиков// Фундаментальные исследования. – 2007. – №3. – С. 68-69.
463. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градская Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога. // Высшее образование в России. – 2001. – №2 С.68-74
464. Кот О.В. Теоретичні аспекти інноваційного розвитку аграрного сектору економіки та його організаційно-економічне забезпечення// Проблеми науки. – 2008. – №9. – С. 30-37.

465. Котова А. В. Визначення сутності та змісту самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]/ А.В.Котова – Режим доступу: irbis-pnbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?. – Заголовок з екрану.
466. Котова-Олійник С. В. Інтеграція гендерного компоненту в систему післядипломної педагогічної освіти: регіональні аспекти – [Електронний ресурс]/ С.В.Котова-Олійник: Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=577. – Заголовок з екрану.
467. Кочемасова Н.А. Педагогические условия подготовки студентов к реализации андрагогических концепций: дис. ... канд. пед наук: 13.00.01/ Н. А.Кочемасова. – Ориенбург, 2000 – 197 с.
468. Кошкина С.Н. Занятость и трудовая мобильность в торговле в современных условиях/ С.Н.Кошкина // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – №310. – С.133-137.
469. Кошулько О., Мазан Є. Проблеми управління та гендерні особливості накопичення людського капіталу: національний аспект// Україна: аспекти праці. – 2010. – №4. – С.31-35.
470. Кравець В. Впровадження гендерного підходу у вищу педагогічну освіту: теорія і практика.// Формування гендерної культури майбутніх вчителів: Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 25-26 березня 2005 року/ За редакцією канд. психол. наук, докторантки НПУ ім. М.Драгоманова О.М.Кікінежді. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – С. 6-8.
471. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
472. Кравченко А.И.Социология труда в XX веке: историко-критический очерк/ А.И.Кравченко. – М.: Наука, 1991. – 296 с.
473. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы процесса обучения в советской школ/ В.В.Краевский, И.Я.Лернер – М., 1989. – 316 с.
474. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд./ Г.Крайг, Д.Бокум – СПб: Питер, 2006. – 940 с.
475. Красинская Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ Л. Ф. Красинская. – М., 2011. – 448 с.
476. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Тovaжнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (31): в 3-х ч. Ч. 1. – Х.: НТУ “ХП”, 2010. – С. 13–18.
477. Кремешна Т. Статус жінки в суспільстві як дзеркало його цивілізованості / Т.Кремешна// Політичний менеджмент. – 2004. – №3. – С.70-76.
478. Кривошей В.В. Трудова мобільність: особливості розвитку на українському ринку праці/ В. В. Кривошей// Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім.М. Туган-Барановського. Сер. Гуманітарні науки. – 2010. – №3. – С.38-42.
479. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. / В.А.Крутецкий – М.: Просвещение, 1972. – 255с.
480. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб./ О.В.Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. – 192 с.
481. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособие. /В.Г. Крысько – Мн.: Харвест, 2000. – 384 с.
482. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб: Питер, 2006. – 432 с.
483. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке./ С.А.Кугель – М.: Мысль, 1983. – 165 с.

484. Кудла Н. Багатофункціональний розвиток сільських територій: від базових ідей до активізації місцевого підприємництва/ Н.Кудла// Економіка України. – 2008. – №1. – С.62-71.
485. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования/ Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 19809. – 172 с.
486. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности/ Н.В.Кузьмина, А.А.Реан – СПб: ЛГУ, 1993. – 54 с.
487. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. - 2-е вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
488. Кукуев А.И. Анраогическая подготовка преподавателя мега вуза: содержательный аспект. Учебно-методическое пособие./ А.И.Кукуев – Ростов - на-Дону: “Булат”, 2008. – 160 с.
489. Кульчицький О. Український персоналізм/ О. К. – Мюнхен-Париж, 1985. – 192 с.
490. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. /Ю.Н.Кулюткин – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
491. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении и взрослых: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 21967 Ю.Н.Кулюткин. – Л., 1971. – 42 с.
492. Кумкин А.Н. Гуманизация и гуманитаризация современного высшего технического образования/ А.Н.Кумкин //Вісник СевНТУ: зб. Наук. пр. Серія: Філософія. – Вип. 141 – 2013.– С. 71-75.
493. Купець О. Комплексний гендерний підхід на ринку праці України та роль державної служби зайнятості/ Ольга Купець; Міжнародне бюро праці, Група технічної підтримки з питань гідної праці та Бюро МОП для країн Центральної та східної Європи. – Київ: МБП, 2010. – 72 с.
494. Курбацька Л.М. Формування та використання трудового потенціалу в сільському господарстві регіону: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.07.02/ Л.М.Кобацька. – Дніпропетровськ, 2006. – 24 с.
495. Куріло І. Гендерний аспект освітньої структури населення України/ І.Куріло // Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції „Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє” та „Другої Міжнародної науково-практичної конференції „Гендерний компонент у структурі вищої технічної освіти і природничих наук” Україна, Київ, 3-5 листопада 2005 р. – С.86-91.
496. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності./ З.Н.Курлянд – Одеса, 1995. – 160 с.
497. Кухникова Т.К. Гуманитаризация технического образования/ Т.К.Кухникова// Вісник Сев НТУ. Вип. 105.: Педагогіка: зб. Наук. пр. – Севастополь: вид-во СевНТУ, 2010 – С. 13-16.
498. Кухтерина Е.А. Социальная мобильность молодежи: дис. ... канд соц. наук: 22.00.04 / Е.А. Кухтерина. – Тюмень, 2005. – 234 с.
499. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие/ Ю.З.Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с
500. Кушнір Н.Б., Коваль Л.А. Оцінка тенденцій гендерної структури зайнятості на основі індексу граничної відповідності [Електронний ресурс]/ Н.Б.Кушнір, Л.А.Коваль – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/prvse/2010_3/35.pdf. – Заголовок з екрану.
501. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике./ А.А.Киверялг – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
502. Кэтт Х., Скадамо П. Сила связей. Как использовать личные контакты в интересах карьеры / Х. Кэтт, П. Скадамо. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 288 с.

503. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть2) [Электронный ресурс] /Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А. Неудахина// Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava_1.html Заголовок с экрана
504. Лавриненко Н. Про нові методологічні підходи до дослідження інституту гендеру / Н.Лавриненко// Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – №2. – С.103-115.
505. Лаврук О.С. Соціально-економічні проблеми використання праці сільської молоді в аграрному секторі економіки: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.07.02/ О.С.Лаврук. – Дніпропетровськ, 2003. – 22 с.
506. Лановик Б. Д., Матисякевич З. М., Матейко Р. М.Економічна історія України і світу: Підручник/ За ред. Б. Д. Лановика. — К.: Вікар, 1999. — 737 с.
507. Лапшина А.В. Формирование коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-культурной деятельности вузов культуры и искусств: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.08/ А.В. Лапшина. – Москва, 2012. – 22 с.
508. Ларионова И.А. Интегративно-дифференцированный подход в формировании профессиональной мобильности социальных педагогов / И.А.Ларионова// Педагогическое образование и наука. – 2008. – №10. – С. 84-87.
509. Ларионова И.А. Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: интегративный подход // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6 (часть 1). – стр. 27-33.
510. Ларионова О.Г. Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом ВУЗе): дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Ларионова. – М. 1995. –210 с.
511. Ларцев В.С. Формування української особистості: духовно-ментальні фактори в контексті сучасності [Електронний ресурс]/ В.С.Ларцев – Режим доступу: <http://www.iai.donetsk.ua/ u/iai/dtp/CONF/10/articles/sec1/s1a1.html>. – Заголовок з екрану.
512. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. / С.А.Лебедев — М.: Академический Проект, 2004. — 320 с.
513. Лебедева Н.В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия/ Н.В.Лебедева// Научный диалог. – 2013. – №4 (16): Психология. Педагогика. – С.63-73.
514. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б.Левківський // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 55–58
515. Левкович У.Р., Яремко Л.А. Сучасні проблеми сільського господарства України та шляхи їх подолання / У.Р.Левкович, Л.А.Яремко// Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.6 – С. 327-329.
516. Левченко И.В. Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.02/ И.В.Левченко. – М., – 2009. – 46 с.
517. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / Ред. В.І. Лозова. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
518. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения/ И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин// Советская педагогика. – 1965. – №3. – С. 22-35.
519. Лешер О.В. Интерсоциальное образование молодежи: теория и практика: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01/ О.В.Лешер – Челябинск, 1997. – 326 с.
520. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: развитие человека между детством и старостью/ Б.Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 217 с.
521. Линевич Л.В. Андрагогический подход обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Л.В.Линевич. – Калининград, 2002. – 258 с.

522. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04/ А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
523. Лисецький А., Соломко М. Структурний розвиток сільського господарства України / А.Лисецький, М.Соломко// Економіка України. – 2006. – №12. – С.54-61.
524. Литвинов Б.Д. Мобильность педагога по трудовому и профессиональному обучению/ Б.Д.Литвинов// Педагогика. – 1989. – №4. – С.91-95.
525. Лобанов, Ю.И. Управление знанием в открытом образовании/ Ю.И.Лобанов, О.А.Ильченко. – М, НИИВО, 2003. – 68 с.
526. Лобанова Е.Н. Педагогические основы методической системы Н.Ф. Бунакова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.Н. Лобанова. – М., 2002. – 22 с.
527. Лободинська О.М. Гендерні аспекти працевлаштування випускників ВНЗ (на прикладі західного регіону України): дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ О.М.Лободинська. – Київ, 2009. – 316 с.
528. Лозко Г. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігійнознавчий аспект./ Г.Лозко – К.: “АртЕк”, 2002. – 304 с.
529. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений: школа Вирджинии Сатир / Шерон Лойшен. – СПб: Питер, 2001. – 160 с.
530. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение/ Б.Ф.Ломов// Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – с.106-123.
531. Ломтева Т.Н. Андрагогические основы вузовского образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Т.Н.Ломтева – Ставрополь, 2002. – 390 с.
532. Ломтева Т.Н., Ткачева А.Е. Самонаправленное изучение иностранных языков студентами как взрослыми обучающимися/ Т.Н.Ломтева, А.Е.Ткачева// Языковая личность в современной парадигме лингвистического образования: Материалы 47 научно-методической конференции «Университетская наука – региону». – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. – 352 с.
533. ЛомтеваТ.Н., Киргинцева Н.С Саморегуляционные процессы личности и организация саморегулируемого обучения/ Т.Н.Ломтева, Н.С.Киргинцева// Вестник Ставропольского государственного университета. – 2005.– №40. – С. 83-90.
534. Лосева Н. М. Гуманітаризація процесу навчання аналітичній геометрії / Н. М. Лосева, Д. Є. Губар // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. Ч. 1. – С. 148-155.
535. Лошакова Ю.П. Гендер как фактор социальной дифференциации в крупных корпорациях (на примере России и Швеции): автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ Ю.П.Лошакова. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
536. Луданова Т.В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ Т.В. Луданова – Ярославль, 2000. – 166 с.
537. Лук'янова Л.Б. Дидактичні принципи екологічної освіти дорослих/ Л.Б. Лук'янова/ Лариса Борисівна Лук'янова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць / Благод. фонд ім. А.С.Макаренка; [голов. ред. С.О.Сисоєва]. – К.: ЕКМО, 2009. – Вип. 4. – С. 78–87.
538. Лук'янова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Лариса Борисівна Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – Випуск 2. – С. 19–28.
539. Лукашевич Н.П. Социология труда: Учеб. пособие./ Н.П.Лукашевич – К.: МАУП, 2011. – 320 с.
540. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Л.Б.Лук'янова – Київ, 2006. – 414 с.

541. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка/ О.А.Луценко/Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 536 с.476-503.
542. Львов А.Ю. Организационно-педагогические условия становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ А.Ю.Львов. – Санкт-Петербург, 2011. – 215 с.
543. Львов А.Ю. Теоретически основы исследования становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета [Электронный ресурс]/ А.Ю.Львов – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1451.htm>. – Заголовок с экрана.
544. Любимова О.В. Формирование профессиональной мобильности будущих инженеров-строителей в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /О.В.Любимова. – Ставрополь, 2011. – 206 с.
545. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 2-ге вид. допов./ П.А. М'ясоїд – К.: Вища шк., 2001.- 487 с.
546. Мазур Н.А. Соціально-економічні проблеми трудового потенціалу аграрного сектору економіки регіону: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.07.02/ Н.А. Мазур. – Луганськ, 2003. – 16 с.
547. Макарова Г.В. Управление профессиональной мобильностью государственных гражданских служащих в субъекте Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08: Г.В.Макарова – Орел, 2010. – 26 с.
548. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: Монография: В 2 ч. 4.1. Текст. / Л.Н. Макарова. М.; Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. -243с.
549. Макарова С.В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки/ С.В.Макарова// Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – №1 (17). – С. 153-161.
550. Макеев С.А. Социальная мобильность как поведение: автореф. д-ра соц. наук: 22.00.04 / С.А.Макеев – Киев, 1991. – 21с.
551. Макмахон Г. Тренинг уверенности в себе. /Г.Макмахон – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 208 с.
552. Максименко Н.В. Гендерна рівність: проблеми становлення та дотримання [Електронний ресурс]/Н.В.Максименко. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2011-2/11mnvctd.pdf> – Заголовок з екрану.
553. Максимова В.Н. Междпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. / В.Н.Максимова – М.: Просвещение, 1987. – 160с.
554. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник./С.П.Максимюк – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
555. Максютя М.Є. Мотиваційні чинники викладання і навчання: деякі аспекти філософської освіти в аграрних навчальних закладах/ М.Є.Максютя// Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2006. - № 57. – С.219-228.
556. Максютя М.Є. Вступ до філософії/ М.Є. Максютя. – К.: ІСДО, 2001. – 216 с.
557. Маланчук-Рибак О.З. Жіночий рух як ідеологія і практика суспільних змін/ О.З.Маланчук-Рибак / Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 182-218.
558. Маленко А. Є. До питання про ментальність як предмет психологічних досліджень/А.Є.Маленко // Тези доповідей та матеріали Міжнар. наук. -практ. конф. "Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості". - ч. I, розд. I. – Київ-Луцьк, 1994. - С. 111-114
559. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия/И.Г.Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2006. – 928 с

560. Малыгина О.А. Профессиональная мобильность выпускника технического университета как одна из целей высшего профессионального образования/ О.А.Малыгина// Научные технологии. – 2009. – Т.10. – №7. – С. 72-80.
561. Мальцева И. Нынче здесь, завтра – там: межфирменная трудовая мобильность в России/ И.Мальцева// Отечественные записки. – 2007. – №3 (36). – С. 201-211.
562. Мальцева И.О., Рощин С.Ю. Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда./И.О.Мальцева, С.Ю.Рощин – М., Изд. дом. ГУ ВШЭ, 2006. – 295 с.
563. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К.Маркова. – М., 1996. – 306 с.
564. Маркова С.М. Методолого-теоретические основы педагогического проектирования в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования/ С.М.Маркова. – Н.Новгород: ВГРШИ, 2001. – 301 с.
565. Маруев С.А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования: проблемная лекция. / С.А.Маруев. – М.: Рос. госуд. аграрн. заочн. ун-т., 2005. – 32 с.
566. Марценюк Т.О. Гендерні аспекти сфери зайнятості в українському суспільстві (згідно з опитуванням ISSP 2009 року)[Електронний ресурс]/ Т.О.Марценюк. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtspa/2010_16/Marcenuk.pdf. – Заголовок з екрану.
567. Маршалл А. Принципы экономической науки. – Т.1. – М.: Издат. группа Прогресс, 1993. – 414 с.
568. Масионис Дж. Социология/ Дж.Масионис; Пер. с англ. З.Замчук, С.Комаров, А.Смирнов. –9-е [межд.]изд – СПб.: Питер, 2004. - 752 с.
569. Маслова О.В. Иностранный язык как предмет гуманитарного цикла [Электронный ресурс]/ О.В.Маслова. Режим доступа: <http://www.kgau.ru/img/konferenc/2010g/g23.doc>. - Заголовок с экрана.
570. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления./ А.М.Матюшкин. – М.: Просвещение, 1980. – 149 с.
571. Матюшкина М. Не пора ли нам повзрослеть?/ М.Матюшкина// Новые знания. – 2005. – №1. – С. 14-18.
572. Мацкайлова О.А. Гуманитаризация учебного процесса в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 /О.А.Мацкайлова. – Воронеж, 2010. – 42 с.
573. Мегедь В.В. Типы эмпатии [Электронный ресурс]/ В.В. Мегедь. – Режим доступа: http://ru.laser.ru/authors/meged_ovcharov/types_empathy.htm. - Заголовок с экрана.
574. Медведь В.В. Основи формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії/ В.В.Медведь// Теорія і методика управління освітою – 2011. – №7. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/9.pdf. – Заголовок з екрану.
575. Меденкова Г.В. Развитие профессиональной мобильности преподавателя колледжа в деятельности предметно-циклового комиссии. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Г. В. Меденкова – М., 2007. – 24 с.
576. Международный женский день 8 марта 2012 года. Гендерное равенство в аграрном секторе: постоянный вызов. Интервью директора Генерального Бюро МОТ Джейн Ходжес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ilo.org/public/russian/region/eurpro/moscow/news/2012/qanda_ru.pdf. Заголовок с экрана.
577. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна/ Т.М.Мельник/ Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.10-29.
578. Менджеричкая Ю.А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения/ Ю.А.Менджеричкая – Прикладная психология – 1999. – №4. – С. 54-63.

579. Менжулін В. Гендер з плюралістичної точки зору/ В.Менжулін// Філософсько-антропологічні студії 2001. Спецвипуск. – К.: Стилос, 2001. – С.59-68.
580. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис. ... докт. пед наук: 13.00.08/ Л.П.Меркулова – Самара, 2008. – 40 с.
581. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И.Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
582. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
583. Мещанінов О.П. Основні ознаки та проблеми розвитку університетської освіти [Електронний ресурс]/ О.П.Мешанінов – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2006_33/33-1.pdf. – Заголовок з екрану.
584. Миронов В.В. Философия. Учебник для вузов/ В.В.Миронов. – М.: Инфра-М, 2011. – 928 с.
585. Миронова Е.А. Фундаментализация профессиональной подготовки/ Е.А.Миронова// Современные наукоемкие технологии. – 2004. – №6. – 66-66 с.
586. Мистецтво життєвості особистості: Наук. Метод. Посібника: у 2 ч./ ред рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань та ін. Ч. 1: теорія і технологія життєвості. – 382 с.
587. Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ А.М. Митина. – Волгоград, 2005. – 417 с.
588. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., Воронеж: МПСИ; НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
589. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях/ Л.М.Митина// Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
590. Михайлюк І.Р. Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування/І.Р.Михайлюк// Вісник національної академії державної прикордонної служби України. – 2010. – №3. [Електронний ресурс]/І.Р.Михайлюк. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_3/10mirmts.pdf. - Заголовок з екрану.
591. Мищенко В.А. Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования/ В.А.Мищенко// Вестник Югорского государственного университета. – 2008. – Выпуск 4 (11). – С. 59-63.
592. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.Б. Міщенко.- Житомир, 2004. - 20 с.
593. Мойсеєнко А.О. Готовність населення України до діяльності в інформаційному суспільстві [Електронний ресурс]/А.О.Мойсеєнко. – Режим доступу: www.isu.org.ua. – Заголовок з екрану.
594. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене/ Н.Є.Мойсеюк. – К.: Знання-Пресс, 2007 р. – 656 с.
595. Мокринская О.Г. Гуманитаризация медицинского образования как фактор повышения качества обучения в вузе (на примере изучения иностранного языка): дис. ... к. пед. наук: 13.00.08/ Оксана Геннадьевна Мокринская. – Волгоград, 2006. – 243 с.
596. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Н. А. Молодиченко. – К., 2002. – 23 с.
597. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці/ В.О.Моляко. – К.: Знання. – 1989. – 48 с.

598. Моніторинг якості освіти: 2010 (Інформаційно-аналітичний вісник)/ За ред. В.І.Войтенко – Хмельницький: ХПППО, 2010. – 178 с
599. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник/ За заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
600. Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и её психологические и биологические основания — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1984. – 317 с.
601. Москаленко В., Романова В. Особливості статево ролі соціалізації в умовах трансформації суспільства / В.Москаленко, В.Романова // Соціальна психологія. – 2003. – №1. – С.107-115.
602. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник./ В.В.Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
603. Мотивация и мотивы/ Е. Ильин: Питер, 2003. – 512 с.
604. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... к.пед.н: 1300.04/ І.С.Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
605. Мурадян Н.Г. Рынок и занятость (социально-экономический анализ и прогноз)/ Н.Г.Мурадян – М.: Луч, 1991. – 245 с.
606. Мурашов Д.С. Профессиональная мобильность в использовании интеллектуальных резервов на промышленных предприятиях: автореферат дис. ... канд. соц. наук: 22.00.03: Д.С.Мурашов. – Санкт-Петербург, 2008. – 21 с
607. Мухаметлатыпов Ф.У. Трудовая мобильность: концептуальная модель и реальные тенденции. / Ф.У.Мухаметлатыпов – Уфа, Башкирское книжное издательство, 1990. – 180 с.
608. Мясникова Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Т. И. Мясникова. – Екатеринбург, 2010. –192 с.
609. Нагаєв В.М., Авраменко П.О. Формування кадрового потенціалу аграрної сфери: освітній аспект [Електронний ресурс]/ В.М.Нагаєв, П.О.Авраменко – Режим доступу: . – Заголовок з екрану.
610. Надель-Червинская М.А., Червинский П.П. Большой толковый словарь иностранных слов в трех томах, т.2, Ростов на Дону, «Феникс», 1995 г. – 544 с.
611. Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование/ Л.Н.Надолинская// Педагогика. – 2004. - №5. – С.30-35.
612. Надолинская Л.Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства (теоретические представления и реалии современной России): автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11/ Л.Н. Надолинская – Ростов-на-Дону, 2008. – 51 с.
613. Назарова М.А. Гуманизация общества и гуманитаризация естественно-научного образования в условиях информационно-коммуникативной культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11./ М.А.Назарова. – Новосибирск, 2007. – 20 с.
614. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: навч. посіб. для студ. вузів/ В.Л.Пілюшенко, І.В.Шкрабак, Е.І.Славенко. – К.: Лібра, 2004. – 344 с.
615. Научное мировоззрение и социалистическая культура. – К.: «Наукова думка», 1988. – 303 с.
616. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]/ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. - Заголовок з екрану
617. Некрасова І., Нагієва В. Проблеми дослідження гендерних аспектів етноментальних структур свідомості / І.Некрасова, В.Нагієва// Соціальна психологія. – 2008. – №3. – С.27-38.

618. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Р.С.Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 687 с.
619. Нефедова В.И. Информатизация регионального образования как средство обеспечения социально-профессиональной мобильности личности [Электронный ресурс] / В.И.Нефедова. – Режим доступа: <http://bank.ooikgo.ru>. – Заголовок с экрана.
620. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А.Шолохова// Высшее образование в России. – 2010. – №6. – С. 3-11.
621. Нечипорук Л. Учитель-андрагог в системі неперервної освіти [Электронный ресурс]/ Л.Нечипорук. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/1ne4upor.pdf. – Заголовок з екрану.
622. Нижегородцева Л.А. Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности в условиях инновационной образовательной среды [Электронный ресурс]/ Л.А.Нижегородцева. – Режим доступа: www.rusnauka.com/18_ADEN_2012/Psihologia/8_112326.doc.htm. – Заголовок с экрана.
623. Никитина А.А. Гуманитаризация физкультурного образования в вузе/ А.А.Никитина // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – 2011. – Вып. 4. – С. 117-125.
624. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Никитина – Иркутск, 2007. – 180 с
625. Никитина Э.К. Управление качеством воспитания в системе подготовки современного специалиста/ Э.К.Никитина// Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т.4. М.: МГПИ, –2006. – 484 с. С. 200-211.
626. Никифорова Е.И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Е.И. Никифорова – Чита, 2007. – 242 с.
627. Никулина И. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ И.В.Никулина. – Самара, 2005. – 207 с.
628. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття: зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні» / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – С. 134-138.
629. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти/ Л. Ніколенко // Обрії. – 2010. – №1 (30). – С. 30-33.
630. Новый тлумачний словник української мови: в трьох томах/ [укл. В.Яременко, О.Сліпушко]. – II вид. – К.: Аконт, 2005 – 3. – 2005. П-я. – 928 с.
631. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе./ А.М.Новиков – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
632. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. / А.М.Новиков – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
633. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования/ А.М.Новиков //Педагогика. –2000. – № 9. – С3-10.
634. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития/ А.М.Новиков. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
635. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития/ А.М. Новиков. – М.: Эвес, 2000. – 272 с.
636. Новиков А.М. Труд и образование в постиндустриальном обществе/ А.М.Новиков// Специалист. – 2008. – №2. – С.2-5.

637. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. / А.М.Новиков, Д.А.Новиков – М.: Либроком. – 280 с.
638. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). / А.М.Новиков, Д.А.Новиков – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.
639. Новиков С.Н. Социальная мобильность выпускников вузов в условиях модернизации российского общества: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. / С.Н. Новиков. – Ставрополь, 2005. – 157 с.
640. Новикова Т.В. Трудовая мобильность молодежи на промышленных предприятиях в условиях нестабильной экономики: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05/ Т.В.Новикова. – Омск, 2009. – 235с.
641. Новицкая С.Ф. Об андрагогической модели обучения в системе последиplomного образования [Электронный ресурс]/ С.Ф. Новицкая. – Режим доступа: <http://www.belmapo.by/page/3/255>. – Заголовок с экрана.
642. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ С.Л. Новолодская. – Иркутск, 2005. – 178 с.
643. Носова О.В. Оцінка інвестиційної привабливості України: основні підходи/ О.В.Носова // Економіка та прогнозування. – 2003 – №3. – С.119-137.
644. Нужнова С.В. Концепция развития готовности к профессиональной мобильности в образовательном процессе вуза/ С.В.Нужнова// Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – №24 (241). – С. 68-72.
645. Нужнова С.В. Формирование готовности к профессиональной мобильности/ С.В.Нужнова // Высшее образование в России. – 2009. – №6. – С.152-156.
646. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования/ П.И.Образцов. – СПб: Питер, 2004. – 268 с.
647. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах/ Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
648. Общая психология: Учебник для вузов/ А.Маклаков. – СПб: Питер, 2003. – 592 с.
649. Общая, социальная и юридическая психология: Учебник для вузов/ М.Еникеев. – СПб: Питер, 2003. – 752 с.
650. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества Л.: Издательство Ленинградского университета. / В.С.Овчинников – 1978. – 100 с.
651. Овчинникова Т.Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку: автореф. дис ... к. пед. наук: 13.00.01/ Т.Е. Овчинникова. – Оренбург, 2007. – 22 с.
652. Огольцова Е.Г. Логика и задачи педагогического Эксперимента по развитию профессионального воспитания студентов технического вуза при изучении дисциплины «История Казахстана» /Е.Г.Огальцова // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – №3. – С. 52-57.
653. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская АН; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1996 – 928 с.
654. Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iis.ru/library/okinawa/charter.ru.html>. – Заголовок з екрану.
655. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи/ С.М.Оксамитна / Основи теорії гендеруНавчальний посібник. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.157-181.

656. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих?/ В.Олійник// Управління освітою: часопис [для керівників освітньої галузі]. – 2010. – Т.1. – С.4-7.
657. Олійник Л.В. Експериментальне дослідження формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів зв'язківців [Електронний ресурс]/ Л.В.Олійник.- Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Vnaou/2009_3/Olijnik.pdf. – Заголовок з екрану.
658. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної поза аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04/ Л.В.Онучак. – К., 2002. – 24 с.
659. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. – Воронеж, 1995. – 232 с.
660. Опарин А.И. Модель развития технологической культуры учащихся/ А.И.Опарин// Вестник удмуртского университета.Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Вып. 2. – С. 120-126.
661. Ополев В. Т. Гуманитаризация естественнонаучного мышления: от XVII столетия до наших дней / В. Т. Ополев // Актуальні проблеми духовності. – 2007. – Вип. 8. – С. 225-235.
662. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / В. Л. Ортинський. – К. : ЦУЛ, 2009. – 472 с.
663. Осетрова Н.В. Учителя о правах женщин и равенстве полов// Соц. ис. – 2002. – №12. – С.50-59.
664. Осипова Л.А. Информационно-образовательные проекты как средство формирования у студентов когнитивной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Л.А.Осипова. – Брянск, 2008. – 25 с.
665. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 536 с.
666. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
667. Основы андрагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.; Под ред. И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
668. Основы психології: Підручник/ За загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
669. Основы создания университетских комплексов. Шукшунов В.Е., Ленченко В.В., Третьяк А.В., Ткачев А.Н., Нырков Е.А. Новочеркасск: ЮР-ГТУ (НПИ), 2002. – 72 с.
670. Остапенко А.Б. Статусно-ролевые позиции преподавателей вузов как проявление гендерной асимметрии профессиональной деятельности (на примере Хабаровска): автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ А.Б.Остапенко. – Хабаровск, 2011. – 25 с.
671. Осташко Т.О. Закономірності і особливості ринкових трансформацій в аграрному секторі країн з перехідною економікою/ Т.О.Осташко// Економіка і прогнозування. – 2003. – №1. – С. 12-15.
672. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник/ Р.В.Павелків. – К.: Кондор, 2009. – 576 с.
673. Павленко О.П. Розвиток фінансування аграрного сектору України в глобалізаційних умовах/ О.П.Павленко// Економічний простір. – 2012. – №64. – С.25-30.
674. Павлов О.Г. Междпредметные связи в профессиональной подготовке менеджеров туризма (на примере колледжа): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ О.Г.Павлов – М., 2002. – 174 с.

675. Павлова О.Ю. Теоретико-методологічні засади викладання історії української культури у вітчизняних університетах наук про життя/ О.Ю.Павлова// Гуманітарний часопис. – 2013. – №1. – С. 122-127.
676. Пазюкова М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М.А. Пазюкова: Иркутск, 2003. – 21 с.
677. Паламарчук В.Ф., Паламарчук В.І. Методи і прийоми навчання/ В.Ф.Паламарчук, В.І.Паламарчук// Радянська школа. – 1975. – №10. – С. 11-20.
678. Палховская Е.Б. Экономическое поведение как фактор трудовой мобильности: социологический анализ/ Е.Б.Палховская// Социологический альманах. – 2013. – Выпуск 4. – С. 77-87.
679. Пальм Н.Д. Історія української культури: навч. посібник/ Н.Д.Пальм, Т.Є.Гетало. – Х.: Вид. ХНЕУ, 2013. – 296 с.
680. Панова А.Н. К вопросу о профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки специалиста в вузе [Электронный ресурс]/ А.Н.Панова – Режим доступа: <http://t21.rgups.ru/archive/doc2010/7/12.doc>. Заголовок с экрана.
681. Папуча Н.В., Михайлова О.И. Жизненный путь человека/ Н.В.Папуча, О.И.Михайлова// Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність". – К.: Либідь, 2006. – С.407-415.
682. Парсонс Т. О структуре социального действия. / Т.Парсонс – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
683. Пашко Т.Ю. Социальный аудит в системе социально-трудовых отношений: гендерный аспект: автореф. дис. ... канд. эк. наук: 08.00.05/ Т.Ю.Пашко. – Москва, 2011. – 27 с.
684. Педагогика высшей школы: учеб. Пособие для аспирантов пед вузов/ Р.С.Пионова. – Мн. Высэйша шк. 2005. – 303 с.
685. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
686. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ [авт. сост. Е.С.Рапацевич]. Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
687. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
688. Педагогический словарь – М.: АПН, 1980. – Т.1. – 774 с.
689. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
690. Педагогіка вищої школи : підруч. для студ. вузів / под ред. : Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП: Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
691. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ ред.: З. Н. Курлянд. – 2-е вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2005. - 399 с.
692. Перга Т. Принципи Білого паперу або мобільність за умов глобалізації розвитку: прогрес чи регрес?/ Т.Перга// Зовнішні справи. – 2007. – №8. – С.48-51.
693. Перепелкина Ж.В. Формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ж.В. Перепелкина. – Калуга, 2001. – 367 с.
694. Перовский Е.П. Проблема методов в обучении. – Советская педагогика – 1956. – №12. – С. 75-90.
695. Петренко В.І. Більшовицька влада та українське селянство у 20-30 рр. ХХ ст.: причини, технології, наслідки Голодомору-геноциду (за матеріалами Поділля)/ В.І.Петренко – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2008. – 320 с.

696. Петренко О.Л. Создание образовательной среды учебного учреждения при контекстном подходе к обучению/ О.Л.Петренко// Управление профессиональным образованием: опыт, проблемы, перспективы. Омск, 2009. – 141-142.
697. Петренко О.Л., Хорошилов А.В. Создание контекстной среды для подготовки ИТ-специалистов [Электронный ресурс]/О.Л.Петренко, А.В. Хорошилов. – Режим доступа: http://www.it-education.ru/2009/reports/Petrenko_Khoroshilov.htm. – Заголовок с экрана.
698. Пехота, Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К, 1997. – 401с.
699. Пехота О.М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти/ О.М. Пехота, В.І. Пуцов, Л.Я. Набока, А.М. Старєва – К.: Букрек, 2006. – 96 с.
700. Пидкасистый Л.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы/ Л.И.Пидкасистый, Л.М.Фридман, М.Г.Гарунов. – М: Пед. общество России, 1999. – 352 с.
701. Пикатова Н.Б. Модель становления технологической компетентности у студентов педагогического колледжа/ Н.Б.Пикатова// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. – 2010. - № 23 (199) – С. 54-59.
702. Пилипец Л.В. Проблемное обучение физике на основе парадоксов и софизмов учащихся 7-9 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Л.В.Пилипец. – Челябинск, 2010. – 23 с.
703. Питер Л. Дж. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось: Пер. с англ. -М.: Прогресс, 1990. – 320 с.
704. Пичкова Л.С. Концепция формирования иноязычной компетентности в магистратуре в контексте Болонского процесса/ Л.С. Пичкова, Н. А. Багдасарова; МГИМО(У) МИД России, каф. англ. яз. № 2. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 130 с.
705. Півторак Г. Українці. Звідки ми і наша мова./Г.Півторак – К.: Наукова думка, 1993. – 200 с.
706. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Стратєва [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
707. Піжук О. Гендерні аспекти зайнятості в сучасних умовах господарювання в Україні/ О.Піжук// Економіст. – 2008. – №12. – С. 53-55.
708. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецький вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ О.А. Піхтар. – Київ, 2007. – 22 с.
709. Платонов К.К. Психология/ К.К.Платонов, Г.Г.Голубев. – М.: Мысль, 1973. – 216 с.
710. Плахотнікова Л.О. Економічні умови реформування вищої освіти в період трансформації економіки України: автореф. дис.. ... к. екон. наук: 08.09.01/ Л.О.Плахотнікова. – Київ, 2006. – 23 с.
711. Поберезька Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.01/ Г.Г.Поберезька. – Київ, 2005. – 23 с.
712. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда: учеб. пособ. для студентов вузов/ Ю.П.Поваренков. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 134 с.
713. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук/ Ю.П.Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359 с.
714. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 169 с.

715. Погрібна В.Я., Черняхівський Є.В. Специфіка української ментальності [Електронний ресурс]/В.Я.Погрібна, Є.В.Черняхівський – Режим допуску: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Philosophia/73535.doc.htm. – Заголовок з екрану.
716. Податко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография./ Е.А.Податко – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.
717. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрямки та механізми реалізації реформ в Україні// Вища школа. – 2007. – №1. – С.48-55.
718. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи. Практикум : навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
719. Полозенко О.В. Индивидуальная система ценностей руководителей аграрной отрасли [Электронный ресурс]/ О.В.Полозенко – Режим доступа: <http://sibac.info/12258> – Заголовок с экрана.
720. Полонский Ю.П. Словарь по образованию и педагогике/ В.М.Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
721. Полякова Л.С. Психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста с высшим техническим образованием: автореф. дис. ... к. пед. наук / Л.С. Полякова. – Кемерово, 2008. – 21 с.
722. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования/ В.А.Попков, А.В.Коржуев – М.: Акад. проект, 2004. – 432 с.
723. Попков В.А., Кузьменко Н.Е. и др. Школа будущего сегодня. Концепция образовательной школы благотворительного фонда «Дар». – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 64 с.
724. Попов М. В. Співвідношення духовності, менталітету та світогляду/ М.В.Попов// Тези доповідей та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. "Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості". – ч. I, розд. I. – Київ-Луцьк, 1994. – С. 138-140
725. Попов С.Е. Методическая подготовка учителя в области вычислительной техники. / С.Е.Попов – Нижний Тагил, 2005. –26 с.
726. Попова О.В. Вопросы методологии управления инновационными процессами в АПК/ О.В.Попова// Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – №1. – [Режим доступа: http://bali.ostu.ru/umc/zj2007_1.php]. – Заголовок с экрана
727. Поселёнова И.В. Гуманитаризация образования будущих художников-мастеров традиционного прикладного искусства как фактор развития профессиональной культуры: дис. ... к. пед. наук: 13.00.08/ И. В. Поселёнова. – Санкт-Петербург, 2011. – 228 с.
728. Постанова Верховної ради України Про Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Сільська молодь України: стан, проблеми та шляхи їх вирішення» від 20.12.2005 № 3238-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/3238-IV. – Заголовок з екрану.
729. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.09. 2007 р. № 1158 Про затвердження Державної цільової програм и розвитку українського села до 2015 року (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1390 (1390-2011-п) від 28.12.2011) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1158-2007-%D0%BF>. – Заголовок з екрану.
730. Посухова О.Ю. Неинституционализированные каналы профессиональной мобильности в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ О.Ю.Посухова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 21 с.
731. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Т.Б. Поясок. – К., 2004. – 272 с.
732. Практикум по гендерной психологии/ Под ред. И.С.Клециной. – СПб: Питер, 2003. – 479 с.

733. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых/ Под ред. д.п.н., проф. В.И.Победова, д.п.н., проф. А.Е.Марона. – СПб: ГНУ «ИОВ РАН», 2003. – 406 с.
734. Практическая психология для менеджеров – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 368 с.
735. Приймак В. Трудова мобільність населення України і регіональні ринки праці [Електронний ресурс]/ В.Приймак – Режим доступу: http://www.irr.org.ua/pe/stattja00_4_1.php. – Заголовок з екрану.
736. Приходькіна Н.О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.О. Приходькіна. – Київ, 2008. – 20 с.
737. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Р.М.Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-прес. – 2009. – 367с.
738. Проблеми та перспективи розвитку сільських територій України (на прикладі Карпатського регіону): науково-аналітична доповідь/ [В.В.Борщевський, Х.М.Притула, В.Є.Крупін, І.М.Куліш]; НАН України. Інститут регіональних досліджень; [наук. ред. В.В.Борщевський]. – Львів, 2011. – 60 с.
739. Проказа О. Гуманітаризація і гуманізація освіти як наукова проблема: шляхи її практичної реалізації/ О. Проказа // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 88-93.
740. Просольченко С.А. Социальная мобильность как объект социального управления : дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / С.А. Просольченко. – Пятигорск, 2010. – 258 с.
741. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін; За ред. Н.Г. Ничкало. - К.: Вища школа, 2000. – 390 с.
742. Психология личности и образ жизни/ Отв. ред. д.ф.н. Е.В.Шорохова. – М.: «Наука», 1987. – 220 с.
743. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд./ Под общ. ред. В.Н.Дружинина. – СПб: Питер, 2009. – 656 с.
744. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник/ ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Нісен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
745. Психологія. Навчальний посібник з організації самостійної роботи студентів за кредитно-модульною системою навчання/ І.Г.Герасимова. – Вінниця: Редакційно-видавничий центр ВНАУ, 2014. – 250 с.
746. Психологія: Підручник/ Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000 – 558 с.
747. Пулкінен Л. Становление образа жизни с детства до юношества/ Психология личности и образ жизни/ Отв. ред. д.ф.н. Е.В.Шорохова. – М.: «Наука», 1987. – с.132-137.
748. Пурышева Н.С., Ромашкина Н.В., Крысанова О.А. О метапредметности, методологии и других универсалиях/ Н.С. Пурышева, Н.В. Ромашкина, О.А. Крысанова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2012. - №1 (1). – С. 11.17.
749. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. – М.: Академия пед. наук СССР, 1975. 60 с.
750. Радзивилова М.А. Структура гендерной компетентности педагога// Педагогическое образование. – 2009. – №4. – С.5-10.

751. Радзіняк Т.І. Процеси гуманізації та гуманітаризації в освіті [Електронний ресурс]/ Т.І. Радзіняк – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/radzinak.php>. Заголовок з екрану.
752. Разумова Л.Н. Активизация самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Л.Н.Разумова. – Магнитогорск, 2006. – 182 с.
753. Раицкая Л.К. Информационная компетентность преподавателя иностранного языка в высшей школе: сущность, пути формирования/ Л.К.Раицкая// Лингвостановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвостановедению: Сб. статей. В 2 ч. – Ч.1. /Л.К.Раицкая – М.: МГИМО-Университет. – 2008. – С.142-152.
754. Ранцевич Е.В. Профессионально-педагогическая компетентность морских инженеров: Монография./Е.В.Ранцевич – Калининград: БГАРФ, 2006. – 100
755. Рассказов Ф.Д., Балягова Р.З. Современный процесс формирования профессиональной мобильности студентов нефтяного техникума [Електронний ресурс]/ Ф.Д.Рассказов, Р.Г.Балягова. – Режим доступу: <http://sisp.nkras.ru/issues/2011/4/balyagova.pdf> – Заголовок с экрана
756. Реан А.А. Психология педагогической деятельности: Проблемный анализ: учебное пособие. /А.А.Реан. – Ижевск: Удмуртский университет, 1994. – 83 с.
757. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А.Реутова – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
758. Рибінська Ю.А. Методика взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та англійської мови в школах гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ю.А.Рибінська – Київ, 2008. – 39 с.
759. Римашевская Н.М. Население в ракурсе глобализации. Глава 1. В: Население и глобализация./ Н.М.Римашевская – М., Наука, ИСЭПН РАН, 2002, – с.27
760. Рогачева М.В. Профессиональная сегрегация по признаку пола [Электронный ресурс]/ М.В.Рогачева. – Режим доступу: <http://sisupr.mrsu.ru/2011-4/PDF/1/Rogacheva.pdf>. – Заголовок с экрана.
761. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
762. Роенко О.А. Трансформація форм власності і господарювання та розвиток орендних відносин у сільськогосподарських підприємствах: автореф. дис. ... канд. ек. наук: 08.06.01/ О.А.Роенко. Київ, - 2002. – 20 с.
763. Рожков М.И. Социальные проблемы как фактор социализации учащихся/М.И. Рожков// Ярославский педагогический вестник. – 1994. – №1. – С. 16-18.
764. Розумей Т.М., Арсеева А.О. Гендерна нерівність та її вплив на ринок праці в Україні [Електронний ресурс]/ Т.М.Розумей, А.О.Арсеева. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Vzhnau/2011_1/208.pdf. - Заголовок з екрану.
765. Роменець В.А. Вчинок і світ людини/ Основи психології: Підручник/ Загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 383-402.
766. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности/ А.Т.Ростунов. – М., 1984. – 176 с.
767. Рошин С. Равны ли женщины мужчинам? [Электронный ресурс]/ С.Рошин – Режим доступу: <http://www.nig.ru/sj/sj/sj3-02koz.html>. – Заголовок с экрана.
768. Рошин С.Ю., Зубаревич Н.В. Гендерное равенство и расширение прав и возможностей женщин в России в контексте целей и развития тысячелетия. Доклад. Бюро постоянного координатора Системы ООН в РФ, ПРООН, ЮНФПА, Бюро ЮНЕСКО, ЮНИФЕМ./ С.Ю.Рошин, Н.В.Зубаревич. – М., 2005. – 73 с.
769. Рубанець О.М. Системи проявів когнітивності в еволюції науки: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.02/ О.М.Рубанець. – Київ, 2008. – 23 с.

770. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
771. Руденко І.І. Ментальність і економічний успіх [Електронний ресурс]/ І.І.Руденко – Режим доступу: <http://cibs.ck.ua/rs/scien/spub/rudenko6.pdf>. – Заголовок з екрану.
772. Руденко Н.В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти /Н.В.Руденко// Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі. – 2009. – №5. – С.191-196.
773. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности/ П.А. Рудик. – М., 1988. – 136 с.
774. Русинка І. Роль курсу "Психології" у підготовці студентів до успішної професійної діяльності / І. Русинка // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 42-51.
775. Рыжаков М.В. Ключевые компетентности в стандарте: возможности реализации/ М.В. Рыжаков// Стандарты и мониторинг качества образования. – 1999. – №4. – С. 20-23.
776. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике/ Рыков С.Л.// Педагогика, 2001. – №7. – С.17-22.
777. Саблук П.Т. Розвиток сільських територій в контексті забезпечення економічної стабільності держави /П.Т. Саблук // Економіка АПК. – 2005. – № 11. – С. 4-12.
778. Савченко І. Сучасні проблеми вдосконалення змісту освіти в аспекті підвищення мобільності випускників ПТНЗ/ І.Савченко. //Формування професійної мобільності кваліфікованих робітників ПТНЗ: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 20-22 травня 2010.)/ Відповід. за випуск Л.Л.Сущенко. – К.: Тонар, 2010. –
779. Сайфутдинова Е.В. К вопросу о профессиональной мобильности молодежи в условиях становления рыночных отношений/ Е.В.Сайфутдинова// Современное состояние и перспективы развития гуманитарных наук. Сб. статей Ч.П. – Одесса, 1997. – С.38-42.
780. Санько А.М. Социально-технологическая мобильность специалистов как педагогическая проблема/ А.М.Санько // Вестник СамГУ – 2009. – №5 (71). – С. 119-123.
781. Саранцев Г.И. Методы обучения как категория методики преподавания/ Г.И.Саранцев // Педагогика. – 1998. – №1. – С.28–34.
782. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике/ Г.И. Саранцев. – Саранск, 2001. – 144с.
783. Сарапова Н. Социальная мобильность выпускников вузов и молодых специалистов в регионе: институциональный аспект: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04/ Н.Е.Сарапова – Пенза, 2007. – 169 с.
784. Сауляк Е.В. Эволюционно-институциональный подход к формированию и регулированию гендерных различий в оплате труда: автореф. дис. ... канд. эк. наук: 08.00.01/Е.В.Сауляк. – Санкт-Петербург, 2009. – 16 с.
785. Сафронов Б.В., Дорогова Л.Н. Мир человека (Методологические вопросы формирования духовного мира личности). – М., «Мысль», 1975. – 206 с.
786. Седова Н.Н. Опыт диагностики трудовой мобильности/ Н.Н.Седова// Экономическая социология. – 2004. – №2. – С. 101-108.
787. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. Т.1. / Г.К.Селевко. – М.: НИИ Школьные технологии, 2006. – 816 с.
788. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект/ Н.А.Селезнева// Высшее образование сегодня. – 2004. - №4. – С.35-44.)
789. Семеріков С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформативних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02/ С.О. Семеріков. – К., 2009. – 42 с.
790. Семина Л. В. К вопросу о формировании когнитивной компетентности в самостоятельной работе студентов/ Л.В.Семина // Вестн. Московского гос. областного ун-та. Серия «Педагогика». № 1. М.: Изд-во МГОУ, 2010. С. 223-225.

791. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации/ П.Сенге. – М.: «Олимп-Бизнес», 1999. – 408 с.
792. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. / Ю.В.Сенько – М.: Академия, 2000. – 240 с.
793. Сергеева Т.Б. Словарь-справочник по философии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. – Ставрополь, изд-во СтГМА, - 2009 г. [Электронный ресурс]/ Т.Б. Сергеева. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/1073/word/determinizm> – Заголовок с экрана.
-
794. Серегина И.И. Профессиональная карьера/ И.И.Серегина//Социологические исследования – 1999. - №4. - С.78-81.
795. Серета Л.И. Гуманитаризация образования при изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. И. Серета. - Улан-Удэ, 2004. - 230 с.
796. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 360 с.
797. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. /В.В.Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
798. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду/ В.В.Сериков. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.
799. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
800. Силенко В. Гендерна рівність – один із засобів поповнення людського ресурсу/ В.Силенко// Соціальний захист. – 2002. – № 9. – С.20-21.
801. Силичев Д.А. Социальные последствия перехода от индустриализма и модерна к постиндустриализму и постмодерну/Д.А.Силичев// Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С.3-20.
802. Силласте Г.Г. Гендерная социология как частная социологическая теория/Г.Г.Силласте// Социологические исследования. – 2000. – №11. – С.5-14.
803. Силласте Г.Г. Изменение социальной мобильности и экономическое положение женщин/ Г.Г.Силласте // Социологические исследования. – 2000. – №5. – С. 25-34.
804. Силласте Г.Г. Социогендерные отношения в период социальной трансформации России// Социологические исследования. – 1994. – №4. – С.15-22.
805. Симен-Сиверская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... к. пед. наук: 13.00.08 /О.В. Симен-Сиверская. – Ставрополь, 2002. – 192 с.
806. Симончук О.В. Міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.03/ О. В. Симончук. – Київ. – 17 с.
807. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти/ За наук. ред. С.Д.Максименко, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – 2-е вид., перероб. та доповн. – К.: Міленіум, 2006. – 538 с.
808. Сисоева С. О. Батечко Н. Г. // Вища освіта України: реалії сучасного розвитку/ С. О. Сисоева, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський ун-т імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВДЕКНО, 2011. – 368 с.
809. Сисоева С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С.39–50.
810. Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупина И.В., Крупин И.К. Андрагогические основы повышения квалификации педагогических кадров./ А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, И.В. Крупина, И.К. Крупин – М.: АПК и ПРО РФ, 2000. – 84 с.

811. Сікорський П. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції/ П.Сікорський// Вісник Львівського університету. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. Ч. I. – С. 3-8.
812. Сільська молодь України: стан, проблеми, та шляхи їх вирішення: Основні положення щорічної доповіді Президентів України, Верховної Ради України про становище молоді в Україні за підсумками 2004 року: Інформаційно-аналітичні матеріали/ Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді. – К., 2005. – 32 с
813. Сінько Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація математичної освіти та роль математичної логіки в цих процесах. / Ю.І. Сінько // Інформаційні технології в освіті – 2011. – Вип. 10. – С. 122-127.
814. Скапацький В.М. Інформаційне суспільство: нові тенденції розвитку/ В.М.Скапацький// Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Філософія. Політологія. – 2005. – №73-74. – С 100-103.
815. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання/ С.О.Скворцова// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/[ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші] – Умань: ПП Жовтень, 2010. – Випуск 35. – С.66-71.
816. Скиндер Н.В. Современные российские женщины в сфере труда и занятости: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04/ Н.В. Скиндер. – Новочеркасск, 2009. – 23 с.
817. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання/ С.О.Скворцова// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/[ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші] – Умань: ПП Жовтень, 2010. – Випуск 35. – С.66-71.
818. Скопенко В.В. Були, є і завжди будуть у Київському університеті Максимовичи, Реформатські, Скліфосовські ... / В.В.Скопенко//Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 59-62.
819. Скорик М.М. Гендерний аналіз соціополітичних процесів: Методична розробка./М.М.Скорик – К.: Златограф. – 2004. – 32 с.
820. Скутнева С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи/ С.В.Скутнева// Социологические исследования. – 2003. – №11. – С.73-78.
821. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
822. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
823. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А. Слостенин. – М.: Педагогика, 1976. – 172 с.
824. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. для магістрантів / З.І. Слєпкань. – К.: Вища шк, 2005. – 239 с
825. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
826. Словарь по социальной педагогике: пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 365 с.
827. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.
828. Словник психолого-педагогічних понять і термінів // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/psychology/1270> – Заголовок з екрану.
829. Слотина Т.В. Психология личности: Учебное пособие. / Т.В.Слотина – СПб: Питер, 2008. – 304 с.

830. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособ. для студ. вузов/ С.Д.Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
831. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М., 1997. – 222 с.
832. Собко Я. Форми інтегративного навчання як взаємодія викладача та учнів у вищих професійних училищах / Я.Собко// Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка. – 2005. – Вип.19. Ч.2. – С.111-117.
833. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности/ АН УССР. Ин-т философии; Отв. ред. В.А.Тихонович. – Киев. Наук. думка, 1989. – 124 с.
834. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол. авторов; под ред. Н.В.Бордовской. – М.: КРОНУС, 2010. – 432 с.
835. Современный словарь по педагогике/ сост. Рапацевич Е. С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
836. Солдатов А.А. Трудовая мобильность персонала машиностроительных предприятий региона// Регионология – 2009. – №3 [Электронный ресурс]/ А.А.Солдатов – Режим допуска: <http://regionsar.ru/node/386?page=0,2>. – Заголовок с экрана.
837. Соловьев А.В. Зрелая личность: понятийный анализ/ А.В.Соловьев/ Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика, коррекция. – М., 1992. – С. 132-142.
838. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Брянск, 2010. – 23 с.
839. Сорокин П. Система социологии/ П.Сорокин – М.: Астрель, 2008г. – 1008 с.
840. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
841. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие/ Ю.В.Сорокопуд. – Ростов на Д.: Феникс, 2011. – 541 с.
842. Сорокоумова В.Н. Когнитивность и коммуникативность при формировании у студентов-филологов процессионально-коммуникативных навыков: Монография/ В.Н. Сорокоумова. – Орел: ОГУ, 2004. – 279 с.
843. Социальная психология. 7-е изд./ Под ред. С.Московичи. – СПб: Питер. – 592 с.
844. Социальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Н.Сухов, А.А.Бодальов, Н.В.Казанцев и др.; Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 600 с.
845. Социально-гуманитарные технологии: ресурсы человеческого развития или инструмент манипуляции?: (материалы круглого стола). //Человек: 2011. – № 6 – С.19–40.
846. Социология. Основы общей теории: Учеб. / Под ред. Г.В.Осипова. – М., 2002. – 548 с.
847. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
848. Спирін О. М. Понятійний апарат кредитно-модульної системи навчання / О. М. Спирін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – № 15. – С. 83–86.
849. Становище студентської молоді України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/xfiles/news/db/41871.doc>. – Заголовок з екрану.
850. Статистичний щорічник України за 2009 рік/ за ред.. О.Г.Осауленко; Держ. ком. статистики України. – К., 2010. – 567 с.
851. Статівка Н.В. Усуспільнення виробництва та його вплив на рівень продуктивності аграрної сфери [Електронний ресурс] / Н.В.Статівка. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2010-1/doc/2/03.pdf> – Заголовок з екрану.

852. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. /Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина – М.: Творческий центр «Сфера», 2002. – 160 с.
853. Степанова Т.А. Методическая система обучения курсу «Численные методы» в условиях информационно-коммуникативной предметной среды: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Т.А.Степанова – Красноярск, 2003. – 18 с
854. Степико М.Т. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз) /М.Т.Степико – К.: Товариство «знання», КОО, 1998. – 251 с.;
855. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе/ Т.А.Стефановская. – М.: Сов-во, 2000. – 272 с.
856. Стеченко Д.М., Чмир О.С. Методологія наукових досліджень: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Д.М.Стеченко, О.С.Чмир. – К.: Знання, 2007. – 317 с.
857. Столович Л.Н. Жизнь – Творчество – Человек/ Л.Н.Столович – М., Политиздат, 1985. – 415 с.
858. Столяренко А.М. Социальная психология Учебное пособие для вузов/ Под ред. проф. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 543 с.
859. Столяренко О. Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості /О.С.Столяренко// Рідна школа. – 2002. – №3. – С. 19-22.
860. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов. [Электронный ресурс]/ Л.И. Столярчук, И.А.Столярчук – Режим доступа: t21.rgups.ru/archive/doc2010/2/22.doc. – Заголовок с экрана.
861. Стражний О.С. Український менталітет: Ілюзії. Міфи. Реальність./ О.С.Стражний – К.: «Книга», 2008. – 368 с.
862. Стратегійчні напрями розвитку сільського господарства України на період до 2020 року/ за ред. Ю.О.Лупенка, В.Я.Месель Веселяка. – К.: ННЦ “ІАЕ”, 2012. – 182 с.
863. Страшнюк С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Ю.Страшнюк – Кемерово, 2003. – 24 с.
864. Стребкова Ю.В. Міждисциплінарний підхід у формуванні гендерної культури студентської молоді /Ю.В.Стребкова// Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві/ Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: ПЦ «Фоліант», 2003. – С. 197-200.
865. Стрелкова-Зыль И.Б. Андрагогический подход к организации повышения квалификации библиотечных специалистов: специфика и особенности реализации [Электронный ресурс]/ И.Б. Стрелкова-Зыль. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/119.pdf>. – Заголовок с экрана.
866. Стричак Г.В., Мартин О.М Гендерні особливості ринку праці в Україні [Електронний ресурс]/Г.В.Стричак, О.М.Мартин. – Режим доступу: http://cpk.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=699&Itemid=22. – Заголовок з екрану.
867. Студгородок [Електронний ресурс]/ Л.Абдуллина. – Режим доступу: <http://www.samaraweb.tu/news/samata/indexx.html?24> – Заголовок з екрану.
868. Субботина Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности/ Л.Ю. Субботина// Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №4. – Том II. – С. 295-298.
869. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України/ М.В.Супрун// Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – №7. – С. 33-37.
870. Сухов А.Н. Социальная психология: учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования/ А.Н.Сухов. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

871. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – 450 с.
872. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
873. Сущенко А. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / А. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя : Запорізький обласн. ін-т післядипломної освіти, 2003. – Вип. 29. – С. 32–39.
874. Сущенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах: теорія і практика: монографія/ Л.Л. Сущенцева; за ред. Н.Г.Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
875. Талина И.В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ И.В.Талина. – Ульяновск, 2010. – 55 с.
876. Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти /Г.С.Тарасенко, Б.І. Нестерович/ Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – №21 – С. 12-15.
877. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография/ Л.З.Тархан. - К.: Крымучпедгиз; Симф., 2008. – 424 с.
878. Темина С.Ю. Возможности и пределы реализации научных подходов в педагогическом образовании/ С.Ю. Темина // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 9. – С. 53–56.
879. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
880. Теории личности: познание человека. 3-е изд./ С.Клонингер. – СПб: Питер, 2003. – 720 с.
881. Теория и практика педагогического эксперимента/под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
882. Теорія, політика та практика сільського розвитку/ за ред. д-ра екон. наук, чл.-кор. НАНУ О.М.Бородіної, д-ра екон. наук, чл.-кор. УААН І.В.Прокори; НАН України; Ін - екон. та прогнозування. – К., 2010. – 376 с.
883. Терещук С.І. Методична система вивчення будови і властивостей речовини у курсі фізики основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ С.І.Терещук. – Київ, 2003. – 22 с.
884. Тестов В.А. Ценности российской цивилизации как стратегические цели образования/ В.А.Тестов// Педагогика. – 2009. – №1. – С. 15-18.
885. Тимошек Т. Потреба галузей економіки у кваліфікованих кадрах і пропозиція освітніх послуг: структурні невідповідності/ Т.Тимошек// Україна: аспекти праці. – 2011. – №5. – С.40-44.
886. Тиранова Н.Л. Использование знаково-контекстного обучения в педагогическом колледж/Н.Л.Тиранова// Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №4. – С.74-78.
887. Титар О.В. Бароко та народний стиль у формуванні слобожанської ментальності: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.12/ О.В.Титар. – Харків, 2003. – 22 с.
888. Титаренко Т. Поняття життєвого шляху особистості/ Основи практичної психології/ В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – С 136-149.

889. Титаренко Т., Панок В. Прогнозування й планування життєвого шляху/ Основи практичної психології/ В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – С. 177-187.
890. Титова Е.В. Методика воспитания (методологические аспекты). – СПб: Междунар. фонд. «Культурная инициатива», 1996. – 52 с.
891. Тілікіна Н.В. Концептуальні підходи до дослідження мобільності робочої сили/ Н.В.Тілікіна// Актуальні проблеми економіки №11 (89) – 2008. – С. 185-193.
892. Титаренко Т.М. Життєвий шлях./ Основи психології: Підручник/ За загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – с 623 с.
893. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. посіб./ М.Г.Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с.
894. Ткаченко О.А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти/ О.А.Ткаченко// Горизонти образования. – 2010. – №2. – С. 158-163.
895. Толочек В. Современная психология труда: Учебное пособие. / В.А.Толочек – СПб: Питер, 2005. – 479 с.
896. Толстых А. Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988. – 224 с.
897. Толстых В.И. Образ жизни. Понятия, реальность, проблемы. М., Политиздат, 1975. – 184 с.
898. Тришина С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]/ / С.В. Тришина, А.В. Хуторской – Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. – Заголовок с экрана.
899. Троцко, Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. доктора пед. наук Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
900. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность/ В.Н. Шубкина, В.Н. Переведенцев, Г.А. Чередниченко и др. – М., 1984. – 524 с.
901. Трунова Е.Г. Влияние контекстного подхода на продуктивность обучения невербальным средствам общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Е.Г.Трунова. – М., 2007. – 165 с.
902. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладівТ.І.Туркот – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
903. Удалова И.В. Социально-профессиональная мобильность народностей Севера в современных условиях (на примере нанайцев и нивхов): автореф. ... канд. филос. наук: 09.00.02/ И.В.Удалова. – Новосибирск, 1990. – 16 с.
904. Удовик С.Л. Глобализация: семиотические подходы/ С.Л.Удовик – М.: «Релф-бук», К.: «Ваклер», 2002. – 480 с.
905. Узнадзе Д.Н. Психологическое исследование. / Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1980. – 461 с.
906. Україна: інтелект нації на межі століть. Кол. монографія/ керівник авторського колективу В.К. Врублевський. – К.: Інформаційно-видавничий центр „Інтелект”, 2000. – 516 с.
907. Уланова М.К. Гендерный подход в обучении и иностранному языку старших дошкольников в условиях ДОУ (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ М. К. Уланова. – М., 2008. – 159 с.
908. Уляев С.И. Гуманитаризация образования как фактор формирования профессиональной культуры будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /С. И. Уляев. – Ставрополь, 2002 – 187 с.
909. Універсальний словник-енциклопедія/Гол. ред. ради чл. - кор. НАНУ М Попович. Київ, «Ірина», 1999. – VII – 1551 с.

910. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений/ [под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева]. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
911. Управління людськими ресурсами: філософські засади. Навчальний посібник під ред. д.ф.н., проф. В.Г. Воронкової. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.
912. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) / К. М. Дурай-Новакова// Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. науч. тр.: М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – С. 34-44.
913. Фалахеева Т.Д. Андрагогическая модель профессионального саморазвития личности студентов заочного отделения в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.Д.Фалахеева. – Комсомольск на Амуре, 2007. – 268 с.
914. Федорчук В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ В. В. Федорчук. – К., 2002. – 20 с.
915. Федосова Е.Г. Качество учебника для вуза как объект управления в редакционно-издательской деятельности: дис. ... канд. филолог. наук: 05.25.03/ Е.Г.Федосова. – М., 2004. – 215 с.
916. Федоткина Е.В. Гуманитаризация высшего технического образования Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая интернет-конференция [Электронный ресурс]/ Е.В.Федоткина. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2009s2>. – Заголовок с экрана.
917. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
918. Философия: Учебник/ Под ред. А.Ф.Зотова, В.В.Миронова, А.В.Разина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Трикста, 2004. – 688 с.
919. Философский энциклопедический словарь/ Редкол: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – «-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
920. Фирсова С.П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства/ С.П.Фирсова //Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (часть 3). – стр. 568-571
921. Філіпс С.Д. Дискурс, ідентичність і думка: внесок фемінізму до політичних студій/С.Д.Філіпс// Гендер і державна політика. Вид-во Соломії Павличко «основи», 2004. – С.97-130.
922. Філь О.А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній команді: автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.10 / О. А. Філь ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 22 с.
923. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
924. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528 с.
925. Фомина М.В. Структурирование змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ М. В. Фомина. – Вінниця, 2005. – 20 с.
926. Фрейман, Г. Концептуальні основи формування життєвих компетентностей на уроках історії: методичний матеріал / Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 9-13.
927. Фриман А. 10 глупейших ошибок, которые совершают люди: монографія / А. Фриман, Р. Девульф; пер. с англ. Л. Царук. – СПб: Питер, 2001. – 224 с.

928. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Комплексная модель как основа оценки качества подготовки специалистов/ Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С.34-41.
929. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: Наукове видання./А.В.Фурман –Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
930. Фурман А.В., Надвичина Т.Л. Основи гендерної рівності/ А.В.Фурман, Т.Л.Надвичина // Гендерний розвиток суспільства: 2-ге вид. – К.: ПЦ “Фолиант”, 2005. – С.7-46.
931. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 408 с.
932. Хамов Г.Г. Методическая система обучения алгебре и теории чисел в педагогическом вузе с точки зрения профессионально-педагогического подхода/ Г.Г. Хамов. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1993 – 141 с.
933. Харламов И.Ф. Педагогика./И.Ф.Харламов – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
934. Харліус У.М. Риси української ментальності та їх прояв у народній обрядовості (на прикладі Закарпаття) [Електронний ресурс]/ У.М.Харліус – Режим допуску: http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Philosophia/18373.doc.htm. – Заголовок з екрану.
935. Хенер К.К., Шестаков А.П. Информационно-коммуникативная компетентность учителя: структура, требования и система измерения/ К.К.Хенер, А.П.Шестаков// Информатика и образование. – 2004. – №.12. – С. 5-9.
936. Ходзинський К.Г., Мазурок П.П. Економічна історія України та провідних країн світу: Навчальний посібник. – 2-ге видання, виправлене. – Львів: «Магнолія» 2006», 2008. – 152 с.
937. Ходякова Н. В. Подготовка преподавателя вуза к деятельности в информационно-образовательной среде/Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». №1. Дек., 2008 г [Электронный ресурс]/ Н. В. Ходякова. – Режим доступа: www.grani.vspu.ru. – Заголовок с экрана.
938. Хом'юк І.В. Модельний підхід як складова системи формування професійної мобільності майбутніх інженерів-машинобудівників/ І.В. Хом'юк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2012. – №5. – С. 130-135.
939. Хом'як А.П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.09/ А.П. Хом'як. – Київ, 2010. – 22 с.
940. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.О. Хомич. – К., 1999. – 38 с.
941. Хоткина З.А. Гендерным исследованиям в России – десять лет/ З.А.Хоткина// Общественные науки и современность. – 2000. – №4. – С.21-26.
942. Хоткина З.А. Новый век – новые проблемы: гендерные аспекты труда и занятости в России// Летняя школа «Общество и гендер» / Рязанский гендерный центр, РГПУ – Рязань, 2003.[Электронный ресурс]/ З.А.Хоткина. – Режим доступа: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/hotkina.htm>. – Заголовок с экрана.
943. Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К.: ПЦ «Фолиант», 2004. – 387 с.
944. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности – СПб: Питер, 2002. – 608 с.
945. Циба В.Т. Системна соціальна психологія: Навч. посіб./Т.В.Циба – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
946. Цивилизационный подход к концепции человека и проблема гуманизации общественных отношений/ Крапивенский С.Э., Омельченко Н.В., Стризое А.Л. и др./ Под ред. д-ра филос. наук, проф. С.Э. Крапивенского. – Волгоград: Издательство Волгоградского университета, 1998. – 240 с.
947. Цигульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: курс лекцій / Т. Ф. Цигульська. – К.: Наук. думка, 2000. – 191 с.

948. Цимбалюк І.М. Психологія: Навчальний посібник/ І.М.Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 216 с.
949. Цимбалюк Н., Калініченко В. Проблеми гуманітаризації вищої освіти України/Н.Цимбалюк, В.Калініченко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. – 2010. – №891. – С. 176-179.
950. Чагин Б.А. Структура и закономерности общественного сознания. Л.: «Наука», – 312 с.
951. Чапаев Н.К., Вайнштейн М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Екатеринбург; Челябинск, 2007. – 408 с.
952. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности/ Т.И. Адуло, А.И. Антипенко, Е.А. Алексеева и др.; Под ред. Д.И. Широкана, А.И. Петровщика. – Мн.: Наука и техника, 1989. – 208 с.
953. Червінська Л., Червінська Т. Використання людського капіталу в контексті інноваційного розвитку/ Л.Червінська, Т.Червінська// Україна: аспекти праці. – 2011. – №2. – С.41-44.
954. Чернилевский Д.В. Духовная культура, самореализация и социализация в интересах развития жизненных ценностей/Д.В.Чернилевский// Нові технології навчання. – 2011. – Ч II. – № 67. – С. 7-10.
955. Чернілевський Д.В. Ментальність – основоположна складова системи цінностей особистості// Нові технології навчання – 2011. – Ч II. – №.67. – С. 11-16.
956. Чернова К.О. Соціальна мобільність діаспори/ К.О.Чернова// Вісник Національного університету імені Тараса Шевченка: серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – №20/21. – С. 69-71.
957. Чернова Л.Е. Этнические ментальные установки и идентификация личности/ Л.Е.Чернова// Грани. – 2008. – №2 (58). – С. 72-74.
958. Чернышева Ж.В. Гендерная компетенция как элемент подготовки конкурентноспособного педагога [Электронный ресурс]/ Ж.В.Чернышова – Режим доступа: http://school.edu.ru/news.asp?ob_no=90338. – Заголовок с экрана.
959. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. / А.П.Чернявская – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 96 с.
960. Чигрин В.О. Соціологія молоді: теоретико-методологічні та методичні основи: автореф. дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04/ В.О.Чигрин. – Київ, 2008. – 27 с.
961. Чикурова М.В. Дифференциация учебно-воспитательного процесса в контексте гендерного подхода/ М.В.Чикурова// Завуч. – 2008. – №8. – С.49-57.
962. Чистовська І.П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.П. Чистовська. — К., 2006. — 226 с.
963. Читалин Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01/ Н.А.Читалин. – Казань, 2006. – 362 с.
964. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009. – 272 с.
965. Шавир П. А Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М., 1981. – 95 с.
966. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. –М.: Логос, 1996. – 320 с.
967. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход/ В.Д.Шадриков// Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С.26-31
968. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982/ В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

969. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека/ В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
970. Шаймакова Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13/ Шаймакова Ж. Б. – Тамбов, 2009. – 248 с.
971. Шапошников К.В. Контекстный поход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов переводчиков: дис.. ... к. пед. наук: 13.00.08/К.В. Шапошников – М., 2006. – 216 с.
972. Шаронова С. Гендер. Образование. Мобильность/ С.Шаронова// Высшее образование в России. – 2002. – №6. – С.130-134.
973. Швабл Ю. Психологічні критерії визначення стилю життя/ Ю.Швабл// Соціальна психологія. – 2003. – №2. – С. 14-20.
974. Шевченко Л.П. Управление качеством образования в профессиональном лицее №22 [Электронный ресурс]/ Шевченко Л.П. – Режим доступа: <http://biysk.nsu.ru/licey22/WIN/EXPERT/shevc.htm>. – Заголовок с экрана.
975. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності :підручник/ В.М.Шейко, Н.М.Кушнаренко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2008. – 310 с.
976. Шеллер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 463 с.
977. Шенкао М.А. Смерть как социокультурный феномен. – К.: Ника-Центр, Эльга; М.: Старклайт, 2003. –215 с.
978. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 536 с.
979. Шилина А.Г. О содержании терминов “гендер”, “феминизм”, “фемінність/маскуліність”[Электронный ресурс]. – Ресурс доступа: <http://dnevnik.bigmir.net/article/209531/>. – Заголовок с экрана.
980. Шилова В.І. Гуманітаризація освіти та її вплив на формування інформаційного суспільства/ В.І. Шилова// Економіка та держава. – 2007. – №6. – С. 80-81.
981. Шилова О.Н. Теоретические основы становления информационного тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08/ О.Н. Шилова. – СПб, 2001. – 365 с.
982. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... к. психол. наук: 19.00.07/ Е.В.Шипилова. – Москва, 2007 – 218 с.
983. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Н.О.Шишкіна. – Харків, 2004. – 20 с.
984. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 320 с
985. Шиян Л.Д. Элементы загалної теорії гуманітаризації освіти [Электронный ресурс] Л.Д.Шиян. – Режим доступа: <http://intkonf.org/shiyan-ld-elementi-zagalnoyi-teoriyi-gumanitarizatsiyi-osviti/>. – Заголовок з екрану.
986. Шкаратан О.И., Г.А.Ястребов Сравнительный анализ процессов социальной мобильности в СССР и современной России/ О.И.Шкаратан, Г.А.Ястребов// Общественные науки и современность – 2011. – №2. – С.5-28.
987. Шкуркіна В.М. Методологічні засади дослідження «моделювання соціально-педагогічного процесу»/ В.М.Шкуркіна// Вісник Харківської державної академії культури: Зб. наук. пр. Вип. 20. Харк. держ. акад. культури; Відп ред. Н.М. Кушнаренко, проф., д-р пед. наук. – Х. ХДАК, 2007. – 217 с.
988. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ И. Г. Шпакина. – Омск, 2007. – 24 с.

989. Шпекторенко І.В. Структура академічної мобільності персоналу: управлінський аспект [Електронний ресурс]/ І.В.Шпекторенко – Режим доступу: [www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2009.../09sivpua.pd./](http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2009.../09sivpua.pd/) – Заголовок з екрану.
990. Штейн О.М. Актуальные проблемы теории общественного сознания и использование категории «духовная культура»/ Актуальные проблемы общественного сознания и духовной культуры/ Под ред. А.И. Горячевой. Таллин, 1980 – 217 с.
991. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. С.М.Червонной. – М.: Логос. – 664 с.
992. Штылева Л. Внедрение теории гендерных отношений в профессиональную подготовку и повышение квалификации педагогов [Электронный ресурс] /Л.Штылева – Режим доступу: <http://www.murman.ru>. – Заголовок с экрана.
993. Штылева Л. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] /Л.Штылева –Режим доступа: www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm. – Заголовок с экрана.
994. Шуба А.А. Взрослый человек как субъект обучения [Электронный ресурс]/ А.А.Шуба. – Режим доступа: http://www.zabgu.ru/sites/default/files/shuba_a.pdf. - Заголовок с экрана.
995. Шубкина В.Н. О некоторых современных социологических проблемах молодежи/ Социальные аспекты начала трудовой деятельности. – М.: ИМРД, 1985. – С.3-21.
996. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках /Американская социологическая мысль. – М.; Издание международного университета бизнеса и управления, 1996. – 562 с.
997. Щедровицкой Г.П. Избранные труды/ Г.П.Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.
998. Щенников С.А. Открытое образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.
999. Щербатых Ю. Психология страха: попул. энцикл. / Ю.В.Щербатых. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. -
1000. Щербатюк В.М. Селянство повстанський рух в Україні 1917-1921 рр.: висвітлення у документах та матеріалах збірників радянської доби/ В.М.Щербатюк// Гілея: науковий вісник. – 2009. – Випуск 24. – С.139-153.
1001. Щетинін А.І. Політична економія. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 480 с
1002. Щипачева Н.В. Качество образования в системе высшего образования: автореф. дис. ... к. соц. наук: 22.00.06/ Щипачева Н.В. – Екатеринбург, 2005. – 16 с.
1003. Этуев А.Б. Факторы выхода из антропологического кризиса / А.Б.Этуев// Alma mater. – 2011. – №9. – С.81-85.
1004. Югфельд Е.А. Принципы андрагогики для учебной мотивации взрослых / Е.А.Югфельд. // Alma mater: Научный журнал – 2011. - №10. – С.85-86.
1005. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности/Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
1006. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
1007. Юрій М.Ф. Соціокультурний світ України: Монографія. – Видання 2-е. – К., Кондор, 2004. – 738 с.
1008. Явон С.В. Динамика социальной роли молодежи: гендерный подход: автореф. дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04/ С.В.Явон – Москва, 2010. – 42 с.
1009. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Креативна педагогіка. – К., 2011. – №4. – С.28-34.
1010. Ягупов В.В. Педагогика: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

1011. Ядов В.А. Взаимосвязь социологического и социально-психологического подходов к исследованию образа жизни/ Психология личности и образ жизни/ Отв. ред. д.ф.н. Е.В.Шорохова. М.: «Наука», 1987. – с.89 -93
1012. Ядов В.А. Социальная идентичность. – М.: Наука, 1994. – 312 с.
1013. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.
1014. Якиманская И.С. Технологии и личностно-ориентированного образования. – М., 2000. – 210 с.
- 1015.** Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности/ П.М.Якобсон// Психологический журнал. – 1981. – №4. – С.142-147.
1016. Якушева С.Д. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога [Электронный ресурс]/ С.Д.Якушева. Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1645-2012-03-21-18-58-36> – Заголовок с экрана.
1017. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию/ В.А.Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
1018. Ярош О. Жіноче обличчя політики/ О.Ярош// Політика і час. – 2001. – №2. – С.58-64.
1019. Barr R., Tagg J. From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. Change, Issue November-December, 1995. –P. 13-25.
1020. Blackburn, Robert M., Jennifer Jarman, and Alan Gelb. From plan to market: Patterns of transition// World Bank Economic Review. 1996. Vol. 10. No. 3. – P. 397-424.
1021. Blackburn, Robert M., Jennifer Jarman, and Alan Gelb. From plantomarket: Patternsof transition// World Bank Economic Review. 1996. Vol. 10. No. 3. – P. 397-424.
1022. Blau, Peter M. and Duncan O.D. The American occupational structure.-N.Y.: Weley, 1967. – 237 p.
1023. Cassell Student English Dictionary. – L.: Cassell, 1994. – P. 514-515.
1024. Chernyshova S. Are We in Business?// Business Management in Ukraine Reporter. – 2003. – Issue 2.
1025. Duncan O.D., Featherman D.L., Duncan B. Socieconomic background and achievement. – New York-London: Seminar press, 1972, 284 p.
1026. Erikson R., Goldthorpe J.H. The constant flux. A study of class mobility in industrial sotieties.-Oxford: Claredon, 1992. – 492 p.
1027. Ganzenboom H.B.G., Luijckx R., Treiman D.J. Inter generational class mobility in comparative perspective // Research in social stratification and mobility/ Ed. by A.L. Kallerberg. Vol. 8. – Greenwich, Conn.: JAIPress, 1989. – 144 p.
1028. Hodge R.W. Educational and occupational mobility// The American journal of sociology. – 1963. – Vol. 685. N3, June. – P. 629-644.
1029. Hodge R.W., Treiman D.W. Class identification in the United states// The American journal of sociology. – 1968. – Vol.73, N 3. June. – P. 535-547.
1030. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. // Oxford University Press. – 1982. – Vol. II. – P. 27.
1031. Knowles M.S. Themodern practiceofadult education: andragogy versus pedagogy/M.S. Knowles. – New York: Association Press, 1970 – 384 p.
1032. Kravchenko B. “The Mai-maid Femineof 1932-1933 and Collectivization in Soviet Ukraine”, w: “Faminein Ukraine 1932-1933”, red R.SerbinandB. Kravchenko. Edmonton, 1986.P.27-43.
1033. Lipset and R.Bendix. Social mobility in industrial societies. – University of California press, 1967. – P. 6-13.
1034. Press, 1992. P.1-27. Occupational mobility in Europe //www.eurofound.europa.eu
1035. ShultzT. “Recourses for Higher Educations Vieur”. Jornal of Political Economy.V 76.N.3, p.328.

1036. Shultz T. Investment in Human Capital. – Chicago, 1971. – P. 53-54.
1037. Sorensen A.B., Tuma N.B. Labor market structures and job mobility// Research in social stratification and mobility/ Ed. By D. Treiman and R. Robinson. – Greenwich, Conn.: JAI Press, 1981. – P. 67-94.
1038. Ultee W.C., Luijkx R. Educational heteronomy and father-to-son occupational mobility in 23 industrial nations// European sociological review. – 1990.-Vol.6, N2.Sept. – P.125-150.
1039. Wegener B. Job mobility and social ties: social resources, prior job, and status attainment// American social review. – 1991. Vol. 56, N1. Feb. P. 60-71.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

1 – так; 2 – ні; 3 – важко визначитися

Адаптація викладачів до педагогічної діяльності у ВНЗ

Запитання	жінки			чоловіки		
	1	2	3	1	2	3
Чи задоволені Ви результатами своєї педагогічної роботи?	90,9%	3,0%	6,1%	72%	16%	12%
Чи вважаєте Ви, що діяльність викладача дозволяє Вам реалізувати свій особистісно-професійний потенціал?	66,7%	18,2%	15,2%	54%	28%	18%
Чи задоволені Ви рівнем своєї методичної компетентності?	81,8%	12,1%	6,1%	70%	18%	12%
Чи можна сказати, що Ви задоволені своєю педагогічною майстерністю?	81,8%	12,1%	6,1%	68%	16%	16%
Чи вважаєте Ви, що для того, щоб займатися викладанням, достатньо наслідувати досвіду тих, хто навчав Вас?	36,4%	60,6%	3,0%	28%	66%	6%
Чи можна сказати, що Ви цікавитесь досвідом методичної роботи Ваших колег?	90,9%	3,0%	6,1%	84%	6%	10%
Чи вважаєте Ви, що виховна діяльність є зайвою у ВНЗ?	45,5%	45,5%	9,1%	34%	60%	6%
Чи вважаєте Ви, що викладання в університеті потребує спеціальної підготовки?	57,6%	33,3%	9,1%	82%	16%	2%

Таблиця 2

Здатність до виявлення професійної мобільності

Запитання	жінки			чоловіки		
	1	2	3	1	2	3
Чи підтримуєте Ви контакти з колегами завдяки можливостям сучасних інформаційних технологій?	97%	0,0%	3,0%	88%	8%	4%
Чи приймаєте Ви участь в Інтернет-конференціях?	69,7%	30,3%	0,0%	58%	40%	2%
Чи доводилось Вам змінювати напрям своєї професійної діяльності?	57,6%	39,4%	3,0%	40%	56%	4%
Чи можна сказати, що сфера ваших пізнавальних інтересів є досить різноманітною?	87,9%	6,1%	6,1%	78%	20%	2%

Підготовка викладачів до формування професійної мобільності

Запитання	жінки			чоловіки		
	1	2	3	1	2	3
Чи вважаєте Ви, що знання, вміння та навички, які отримують студенти у процесі навчання у ВНЗ забезпечують їм конкурентоспроможність на ринку праці?	33,3%	51,5%	15,2%	60%	34%	6%
Чи вважаєте Ви, що сучасний викладач, у першу чергу, має бути науковцем у своїй галузі знань?	75,8%	15,2%	9,0%	82%	14%	4%
Чи вважаєте Ви студентів 4-5 курсу дорослими людьми?	45,5%	51,5%	3,0	71%	20%	8%
Чи відомо Вам, у чому виявляється андрагогічний підхід до навчання?	42,4%	33,3%	24,3%	36%	62%	2%
Чи відомо Вам Що таке професійна мобільність?	60,6%	24,2%	15,2%	68%	22%	10%
Чи відомі Вам сучасні методологічні основи організації навчального процесу у ВНЗ?	51,5%	39,4%	9,1%	78%	12%	10%
Чи можна сказати, що Ви впроваджуєте у навчальний процес інноваційні методи і технології навчання?	75,8%	12,1%	12,1%	64%	16%	20%
Чи вважаєте Ви, що володіння комп'ютерною технікою і технологіями є лише даниною сучасності і без цього можна успішно обійтись?	27,3%	60,6%	12,1%	52%	46%	2%
Чи вважаєте Ви, що сучасний викладач має враховувати думки студентів, давати їм можливість висловлюватись на заняттях?	93,9%	3,0%	3,0%	90%	8%	2%
Чи можна сказати, що на Ваших заняттях студенти часто вступають у дискусію?	57,6%	39,4%	3,0%	72%	14%	14%
Чи вважаєте Ви, що слухняність, дисциплінованість, старанність забезпечують студентам успішність майбутньої професійної діяльності?	90,9%	3,0%	6,1%	72%	16%	12%
Чи відомо Вам, у чому виявляється гендерний підхід до навчання?	63,6%	27,3%	9,1%	62%	24%	14%

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України

І.Г.ГЕРАСИМОВА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОЇ СФЕРИ

МОНОГРАФІЯ

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(Протокол №5 від 28 травня 2015 р.)*

Наукові рецензенти:

Джеджула О.М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці ВНАУ;

Хом'юк І.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики ВНТУ;

Мудрак О.В. – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри екології та природничо-математичних дисциплін ВОПОПП.

Науковий редактор: Лук'янова Л.Б., доктор пед. наук, професор, директор інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Здано в набір _____2015. Підписано до _____2015.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк різнографічний

Ум. друк. арк. 29,76.

Гарнітура Times New. Замовлення №94156

Наклад 300 екземплярів.

Віддруковано ПП «ТД «Едельвейс і К»

м.Вінниця, вул. 600-річчя, 17

Тел.: (0432) 550-333

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

ДК №3736