

UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT



**BULLETIN
OF POSTGRADUATE
EDUCATION:**

collection of scientific papers

Educational Sciences Series

Issue 6(35)

ISSN 2218-7650
ID 47812

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць
Випуск 6(35)
Серія «Педагогічні науки»

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)
Серія «Педагогічні науки»*

Видання індексується:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor

CiteFactor;

Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpopn>

Київ
2018

ISSN 2218-7650
ID 47812

Ministry of Education and Science of Ukraine
National Academy of Educational Science of Ukraine
State Higher Educational Institution
«University of Educational Management»

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

Collection of scientific papers
Issue 6(35)
Series «Educational sciences»

*Listed in the list of scientific professional publications
in the field Pedagogical sciences Decision of the Appraisal
Board Ministry of Education and Science of Ukraine
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine
№ 1604 of 22.12.2016 (dod. № 9)
Series «Educational sciences»*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;
Infobaseindex;
SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor;

Google Scholar;
National Library of them V. I. Vernadsky
<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpopn>

Kyiv
2018

УДК 378.091.046-021.68(082)

06.12.2018

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22072-11972ПП від 22 квітня 2016 р.

Затверджено Вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 7 від 19 вересня 2018 р.)

Головний редактор

Віктор Олійник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

Заступники головного редактора:

Віктор Гладуш, доктор педагогічних наук, професор. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>;

Олена Отич, доктор педагогічних наук, професор. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2686-2832>.

Відповідальний секретар:

Оксана Ануфрієва, кандидат педагогічних наук, доцент. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Редакційна колегія:

Надія Бібік, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Микола Євтух**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Микола Кириченко**, д-р філософії, член-кор. Академії наук вищої освіти України; **Наталія Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **Валентин Маслов**, д-р пед. наук, проф.; **Лариса Сергеева**, д-р пед. наук, проф.; **Вікторія Сидоренко**, д-р пед. наук, доцент; **Ірина Сіданіч**, д-р пед. наук, доцент; **Ольга Снісаренко** канд. пед. наук, доцент; **Тамара Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **Тетяна Сущенко**, д-р пед. наук, проф.; **Зигмунт Бонк**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Анна Випих-Гавронська**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Джон Джонсон**, д-р наук, проф. (Walden University, США); **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу (Корінф, Грецька Республіка); **Ханна Краузе-Сікорська**, д-р філософії, проф. (м. Познань, Республіка Польща); **Кінга Лапот-Джерва**, д-р хабілітований, проф. (м. Краків, Республіка Польща); **Елігіуш Малолепши**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Маріола Міровська**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Казімеж Редзінський**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Аркадій Шкляр**, д-р пед. наук, проф., зарубіжний член НАПН України (м. Мінськ, Республіка Білорусь).

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ : Юстон, 2018. — Вип. 6(35). — 232 с. — (Серія «Педагогічні науки»).

ISBN 978-617-7361-66-3.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми загальної і професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретичних і методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівників закладів вищої освіти, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти.

УДК 378.091.046-021.68(082)

ISBN 978-617-7361-66-3

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018

UDC 378.091.046-021.68(082)
06.12.2018

Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.

*Approved by the Academic Council
SHEI «University of educational management»
(protocol № 7 dated 19 September 2018)*

Editor-in-Chief

Victor Oliynyk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

Deputies Editor:

Victor Hladush, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>;

Olena Otych, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2686-2832>.

Executive secretary:

Oksana Anufrieva, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Members of Editorial Board:

Nadiia Bibik, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine;
Mykola Yevtukh, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine;
Mykola Kyrychenko, Doctor of Philosophy, Corresponding Member (Academician) of Higher Education Academy of Sciences of Ukraine; **Nataliia Klokar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Valentyn Maslov**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Larysa Serheieva**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Viktoriia Sydorenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Iryna Sidanich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Olha Snisarenko**, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor; **Tamara Sorochan**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Tetiana Sushchenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Zyhmunt Bonk**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Anna Vypykh-Havronska**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Dzhon Dzhonson**, Doctor of Sciences, Professor (Walden University, CША); **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus (Corinth, Republic of Greece); **Khanna Krauze-Sikorska**, Doctor of Philosophy, Professor (Poznań, Republic of Poland); **Kinha Lapot-Dzherva**, Doctor hab., Professor (Krakow, Republic of Poland); **Elihiush Malolepshy**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Kazimezh Redzinskyi**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Arkadii Shkliar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of General and Vocational, Foreign Member (Academician) of NAES of Ukraine (Minsk, Republic of Belarus).

Technical Editor: Yanina Vasilchenko

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SHEI «University of Educational Management» ; Editor-in-Chief V. V. Oliynyk ; Editorial board : O. L. Anufrieva [and others]. — Kyiv : Yuston, 2018. — Issue 6(35). — 232 p. — (Series «Educational sciences»).

ISBN 978-617-7361-66-3.

The collection covers current problems of general and vocational education. The results of researches on the history of pedagogy, methodology of education, theoretical and methodical aspects of teaching and education, formation of professional competencies of specialists in the field of education, improvement of the quality of education are presented.

For scientists, pedagogical and scientific and pedagogical workers, heads of institutions of higher education, methodologists, teachers and students of institutions of postgraduate education.

UDC 378.091.046-021.68(082)

ISBN 978-617-7361-66-3

© SHEI «University of educational management», 2018

ЗМІСТ

Відомості про авторів	7
Апостол О. В. Упровадження іміджології як компоненти змісту магістерської підготовки викладачів у закладах вищої освіти	9
Базелюк О. В. Формування цифрової культури педагогічних працівників у закладах професійної освіти	23
Берека В. Є. Формування компетентності майбутнього менеджера освіти як провідне завдання сучасної освітньої політики	37
Голя Н. Г. До проблеми розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти	51
Денисова А. В. Забезпечення якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти в системі неперервної професійної освіти	69
Soňa Kariková, Beata Kosová. Paradoxes in the implementation of psychological consulting for teachers in the slovak republic	83
Клокар Н. І. Освітній кластер як альтернативна модель професійного розвитку керівників закладів освіти	94
Лусенко Г. І. Підготовка фахівців до викладацької діяльності у технічних вишах України в 1920–1930 роках	110
Mariola Mirowska. Prowadzenie indywidualnego przypadku a case management: analiza teoretyczna	126
Сидоренко В. В. Реалізація політики з реформування освіти та запровадження концепції «Нова українська школа» у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».....	141
Тимошко Г. М. Педагогічна діяльність як вагомий чинник розвитку організаційної культури керівника закладу освіти	159
Федорець В. М. Розвиток здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури: патопедагогічний аспект	176
Шолох О. А. Формування морально-духовних цінностей майбутніх психологів у процесі фахової підготовки	217

CONTENT

Information about the authors	7
Elena Apostle. Immediate implementation as a component of master training in teachers in higher education	9
Oleksandr Bazeliuk. Digital culture of vocational education and training institutions' teachers	23
Viktor Bereka. Competence formation of future manager of education as the main aim of modern educational policy	37
Natalia Golia. To the problem of development of the creative potential of professional and technical education bodies of leaders	51
Anastasiia Denysova. The quality of advanced training of pedagogical workers of vocational education in the system of lifelong professional education	69
Soňa Kariková, Beata Kosová. Paradoxes in the implementation of psychological consulting for teachers in the slovak republic	83
Nataliia Klokar. An educational cluster as an alternative model of professional development of the heads of educational institutions	94
Galyna Lysenko. Training professionals for teaching in technical universities of Ukraine in 1920–1930's.	110
Mariola Mirowska. Prowadzenie indywidualnego przypadku a case management: analiza teoretyczna	126
Victoria Sydorenko. The implementation of the policy from reformation of education and implementation of the concept «New Ukrainian school» of the University of management of education	141
Anna Timoshko. Pedagogical activity as a high factor of organizational culture of the education body manager	159
Vasyl' Fedorets. Development of the health preserving competence of a physical education teacher: pathopedagogical aspect	176
Elena Sholokh. Formation of moral-spiritual values for future psychologists in professional preparation	217

Відомості про авторів

Апостол Олена Валеріївна, стажист-дослідник кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Базелюк Олександр Васильович, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Берека Віктор Євгенович, ректор, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти м. Хмельницький, Україна.

Голя Наталія Григорівна, стажист-дослідник кафедри управління, педагогіки та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Денисова Анастасія Володимирівна, завідувач навчального відділу Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Біла Церква, Україна.

Карікова Соня, PhD, професор, професор факультету Університету освіти Матея Бельського, Banská Bystrica Slovakia.

Косова Беата, Dr.h.c., PhD, професор, заступник декана з науки, досліджень та мистецтва, факультету Університету освіти Матея Бельського, Banská Bystrica Slovakia.

Клокар Наталія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» м. Київ, Україна.

Лисенко Галина Іванівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства, Державний вищий навчальний заклад «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури», м. Дніпро, Україна.

Міровска Маріола, кандидат гуманітарних наук в галузі педагогіки, керівник закладу соціальної роботи і суспільного розвитку; педагогічне відділення, Університет ім. Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща).

Сидоренко Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», сертифікований тренер Нової української школи, м. Київ, Україна.

Тимошко Ганна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук Інституту вищої освіти НАПН України, Вінницька академія неперервної освіти, докторант, Київ, Вінниця, Україна.

Шолох Олена Анатоліївна, викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Information about the authors

Elena Apostle, trainee-researcher of the department of pedagogy, management and administration of Educational and Scientific institute of Management and Psychology UMO, Kiev, Ukraine.

Oleksandr Bazeliuk, PhD in Education, DSc Student Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Viktor Bereka, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, rector Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

Natalia Golia, trainee-researcher of the department of pedagogy, management and administration of Educational and Scientific institute of Management and Psychology UMO, Kyiv, Ukraine.

Anastasiia Denysova, Head of the training department of Bilotserkivskiy Institute of Continuous Professional Education, Bila Cerkva, Ukraine.

Soňa Kariková, PhD, Professor, university professor Faculty of Education Matej Bel University, Banská Bystrica Slovakia.

Beata Kosová, Dr.h.c., PhD, Professor, Vice-Dean for Science, Research and Art, Faculty of Education Matej Bel University, Banská Bystrica Slovakia.

Nataliia Klokar, Doctor of Educational Sciences, Professor, State Higher Educational Establishment «University of Educational Management», Kiev, Ukraine.

Galyna Lysenko, Candidate of Historical Sciences Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies State Higher Educational Establishment «Pridneprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture», Dnipro, Ukraine.

Mariola Mirowska, Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt; Kierownik Zakładu Pracy Socjalnej i Rozwoju Społecznego; Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska).

Victoria Sydorenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy and Adult Education Central Institute of Postgraduate Studies Pedagogical Education School «University of Management Education», Certified Trainer of the New Ukrainian School, Kyiv, Ukraine.

Anna Timoshko, d. ped. sciences, professor Professor of the Department of Pedagogy, Management and Administration School of Business Administration «University of Management Education», Kiev, Ukraine.

Vasyl' Fedorets, Ph.D. in Medical Sciences Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Vinnytsia Academy of Continuous Education Doctoral student Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.

Elena Sholokh, Teacher of the Chair of Pedagogy and Methods of Teaching History and social disciplines National University «Chernihiv Collegium» named after T. Shevchenko, Chernihiv, Ukraine.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-9-22
УДК 378.126

Апостол Олена Валеріївна,
стажист-дослідник кафедри педагогіки,
управління та адміністрування
Навчально-наукового інституту
менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
hellen.v1510@gmail.com
Науковий кер. Г. М. Тимошко

УПРОВАДЖЕННЯ ІМІДЖОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі впровадження іміджології як компоненти магістерської підготовки викладачів у закладах вищої освіти. Розкрито поняття і сутність іміджу, іміджології, педагогічної іміджології. Розглянуто ціннісні й технологічні функції іміджу, представлена їх коротка характеристика. Визначено компоненти іміджевої педагогічної майстерності, якості професійної компетентності викладача, які впливають на головний показник місії освітньої діяльності – якість навчання. У статті представлено поняття «імідж викладача вищої школи» – це така інтегральна характеристика, яка включає в себе сукупність зовнішніх і внутрішніх, особистісних, індивідуальних та професійних якостей педагога, яка сприяє ефективності педагогічної діяльності. Досягнення такої гармонійної сукупності якостей вимагає від викладача усвідомленості дій, що, в свою чергу, неможливо без рефлексії. З іншого боку, щоб відрефлексувати свої характеристики, педагогу необхідно знати, які вимоги пред'являє йому студентська аудиторія і колеги. Відзначено, що вдалий імідж викладача вищої школи – це здатність переконати довколишніх, що носій цього іміджу є втіленням в собі ідеальних якостей, які вони бажали б мати, якщо були б на місці цієї людини. Імідж допомагає проявитися кращим особистісним і діловим якостям людини, привнести у повсякденне спілкування комфорт, створити оптимістичний настрій. Діяльність педагога, вихователя неможлива без його доброзичливої зовнішності та професійної компетентності. У статті стверджується, що складовими позитивного іміджу педагога вищої школи є як особистісні, так і професійні якості.

Ключові слова: імідж; іміджологія; педагогічна іміджологія; функції іміджу; компетентність викладача.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. В умовах сьогодення перед нашим суспільством постала важлива проблема відтворення повноцінного людського потенціалу, що має покладатися на розумних, талановитих, морально досконалих педагогів, здатних творчо змінювати освітній простір. Значну роль у цьому процесі відіграє навчання у закладі вищої освіти, що надає можливість здобувати необхідні професійні знання та навички, а також поширювати світоглядні орієнтації особистості.

Саме вища освіта повинна об'єднувати у цілісний комплекс навчально-методичну підготовку майбутнього педагога та його позанавчальний особистісний розвиток. Актуальність розгляду цієї теми полягає в тому, що іміджологія виступає важливою складовою вихованості сучасної особистості, необхідним компонентом професійної компетентності спеціалістів різного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі українські вчені інтенсивно займаються дослідженням теоретичних і практичних основ іміджології. Зокрема, В. Мойсеєв підготував значну кількість праць з теорії і практики паблік рілейшнз, Г. Почепцов написав низку досліджень, присвячених актуальним проблемам іміджології й паблік рілейшнз, В. Королько – автор першого фундаментального підручника з основ паблік рілейшнз та проблем іміджу студентів закладів вищої освіти, О. Холод запропонував цікаві підходи до систематизації складових іміджології.

Проблема формування іміджу навчального закладу розглядається в роботах Л. Даниленко, О. Мармази, З. Тимошенко та ін. Актуальність дослідження зумовлена потребами подальшої модернізації вітчизняної системи багатоступеневої освіти, покликаної здійснити підготовку нового покоління наукових і педагогічних кадрів для вищої школи з яскраво вираженим комплексом якостей конкурентоспроможності та потенціалом професійного саморозвитку. Це передусім передбачає оновлення цілей і змісту магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи, переорієнтацію форм і методів її організації на засадах нової – гуманістичної парадигми (В. Андрющенко, І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кравець, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.), а також принципову перебудову психологічної структури педагогічної діяльності самих викладачів сучасної вищої школи, найвищий рівень реалізації якої в умовах сьогодення науковцями вбачається в їхній спроможності безперервно формувати, поповнювати, зберігати й інтенсифіковувати власний імідж професійного саморозвитку та здатності до активної передачі студентам цієї здібності (О. Анісімов, Н. Кузьміна, В. Маралов, М. Нечаєв, О. Пехота, В. Слободчиков, Р. Хмельюк та ін.).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою цієї статті є актуалізація необхідності впровадження іміджології як компоненти магістерської підготовки викладачів у закладах вищої освіти, теоретичне обґрунтування її сутності та значення.

Основні завдання полягають у виокремленні загальних рис, складових компонентів іміджу педагога, необхідних для формування особистості майбутнього фахівця, розгляді головних компонентів іміджевої педагогічної майстерності й найбільш значущих професійних компетентностей викладача закладу вищої світи, що виступають невід'ємною складовою для здійснення його функціональної діяльності.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У наш час в літературі існує багато визначень іміджології як науки. На думку О. Холода, іміджологія – це наука про функціонування, систематизацію й впровадження у свідомість споживача знакових замінників інформації про носіїв визначених атрибутів [1].

В. Шепель вважає, що іміджологія – це звернений до кожного заклик бути привабливим і вміти нести світло людям. Вона сприяє зовнішньому прояву потреби людини бути гідною особистістю [2].

На наше переконання, *іміджологія* – це технологія створення особистісної привабливості. Її інформаційний банк складає дані таких дисциплін, як психологія, педагогіка, етика, соціологія, риторика, театральна режисура, акторська майстерність, косметологія, дизайн одягу тощо, зорієнтованих на отримання конкретного результату. Головне призначення іміджології – науково обґрунтувати, як створити привабливий імідж, як збудувати моделі достойної поведінки в тих чи інших ситуаціях. Розробляючи ідеологію іміджології як науково-практичного напрямку і навчального предмета, необхідно звернутися до семантики поняття іміджу.

Існує припущення, що поняття «імідж» походить з англійської мови. Але враховуючи факт його існування ще у давні часи, неможливо із впевненістю стверджувати, що «імідж» є похідним від французької чи англійської мови, скоріш є запозиченим, як свідчить трансформація його змісту протягом років і майже одночасна пізніша поява в обох цих мовах.

У сучасному словнику Вебстера зазначено, що термін «імідж» походить від поняття «свідомість», утвореного за допомогою мови; зображення або опис; розумова концепція, підтримувана різними суспільними групами і така, що символізує основну позицію й орієнтацію стосовно чого-небудь (особи, класу, расового типу, політичної філософії або національності)» [3, с. 483].

На думку Г. Почепцова, «імідж – це звернене у зовнішнє «Я» людини, її публічне «Я»» [4, с. 54].

В. Шпалінський підкреслює, що імідж – «це те, чим і ким здається людина у своєму оточенні, якою бачать і сприймають її [5, с. 14].

Отже, узагальнюючи наукове трактування дослідниками поняття «імідж», ми вважаємо, що *імідж – це символічний образ суб'єкта, який характеризується динамічністю, неподільною єдністю чуттєвих і змістовних компонентів і відтворює потреби соціальної групи.*

У свою чергу, імідж закладу вищої освіти (ЗВО) може мати багато складників. Як правило, він включає дві основні складові: описову (інформаційну), що представляє собою образ ЗВО, чи сукупність усіх знань про освітній заклад; оцінну складову, яка існує завдяки тому, що соціум (кожен індивід) оцінює ЗВО через призму свого досвіду, ціннісних орієнтацій, загальноприйнятих норм і моральних принципів. Однак імідж можна представити у вигляді восьми складових:

1) *імідж освіти* (тобто якість і престижність освіти саме в цьому університеті);

2) *імідж споживачів освітніх послуг* (студентів), тобто їхній стиль життя, ціннісні орієнтири, життєва позиція та активність;

3) *внутрішній імідж* – уявлення співробітників ЗВО про заклад освіти, управління персоналом, корпоративна культура;

4) *імідж керівної ланки ЗВО*, тобто наміри, мотиви, здібності і психологічні характеристики;

5) *імідж професорсько-викладацького складу*: компетенція, рівень, освіти, досвід, вік та гендерний поділ;

6) *візуальний імідж*: інтер'єр ЗВО, стиль тощо;

7) *соціальний імідж*: уявлення громадськості про роль даного ЗВО в житті міста, регіону, країни;

8) *імідж ЗВО як ділової організації*: здатність надавати послуги комерційного характеру (проведення досліджень, розробка проектів тощо).

Імідж формується на основі прямого контакту з викладачем вузу. При цьому кожен співробітник розглядається як «образ» вузу, за яким судять про ЗВО в цілому.

Активними формами прояву сутності й змісту цього феномену виступають функції іміджу (ціннісні й технологічні). До ціннісних функцій іміджу відносяться:

1. *Особистісно підвищена.*

Завдяки позитивному іміджу створюється вигляд особистості, який підкреслює її духовну сутність, візуально окреслює її кращі душевні характеристики і в цілому демонструє її індивідуальну незвичайність.

2. *Психотерапевтична.*

Приваблива особистість отримує людську увагу й визнання, стійкий позитивний настрій, оптимізм у досягненні своєї мети й упевненість у собі.

Реалізація ціннісних функцій іміджів орієнтована на створення в самій особистості так званої підйомної сили, за рахунок якої вона з меншими психофізичними витратами досягає життєвого успіху й спілкується з людьми.

3. Суб'єктивне призначення ціннісних функцій іміджу.

Створення такого виразного особистого вигляду, що притягує до себе людей, тобто полегшує їхнє спілкування з людиною, яка була б більш відкритою (довіряти свої погляди й бажання, розраховувати на розуміння своїх проблем, симпатизувати їй).

4. Об'єктивне призначення ціннісних функцій іміджу.

Початкове положення іміджології – «висвітлюватися перед людьми». Візуальна доброзичливість, створення позитивного іміджу притаманні кожному, хто наполегливо хоче оволодіти технікою самопрезентації. Тому необхідно дуже серйозно ставитися до цього головного поняття в іміджології.

Самопрезентація – це вміння себе подати, привернути увагу, актуалізуючи зацікавленість людей певною зовнішньою якістю.

Технологічними функціями іміджу є:

1. Соціальна адаптація.

Завдяки правильно підбраному іміджу можливе швидке входження в конкретне соціальне середовище, привернення до себе уваги інших людей, створення найбільш продуктивних і доброзичливих контактів з ними.

2. Висвітлення найкращих особистісно-ділових характеристик.

Це означає підкреслити свої найпривабливіші якості: довіра до себе, симпатія, професійні якості.

3. Завульованість або приховування негативних особистісних даних.

Досягається за допомогою одягу, зачіски, макіяжу, гарних манер поведінки, щоб відвернути увагу людей від власних недоліків.

4. Концентрація уваги людей на собі.

Вміння сподобатися людям завжди привертає увагу до того, хто складає враження неординарної й доброзичливої особистості. Як наслідок, виникає зацікавленість у спілкуванні й роботі саме з такою людиною.

5. Розширення вікового діапазону спілкування

Не треба особистості загострювати свою увагу на своєму віковому іміджі. Візуальне свідчення сучасних манер спілкування й дотримання останніх тенденцій моди дасть змогу розширити коло контактів і успішно займатися професійною діяльністю у різновікових соціумах. Перераховані функції іміджу – ціннісні й технологічні – є пріоритетними складовими самопрезентації. Знаючи ці функції і методично вправляючись у їх реалізації як самостійно, так і за допомогою іміджмейкера, людина зможе створити свій індивідуально-особистісний і професійний імідж. Предметом занепокоєння викладача закладу вищої освіти, педагога, вихователя має бути не лише окрема індивідуальність, а й світ людей, їхнє покликання і доля.

Відтак постає важливе завдання створення викладачем власного високоморального й професійного іміджу, щоб бути справжнім лідером, педагогом і психологом у системі інформаційного впливу на юне покоління. Особливо важливим аспектом такого процесу є формування задатків професійного іміджу у процесі магістерської підготовки викладача вищої школи. Вивчення особливостей навчально-виховного процесу магістратури засвідчило, що його традиційна система організації здебільшого формує у випускників здатність до стихійного професійного іміджу, яка виявляється під час виконання вузько ситуативних завдань саморегуляції в навчальній, рідше – у професійній діяльності. При цьому професійний імідж не виступає у випускників магістратури як внутрішньо особистісне завдання.

Педагогічна іміджологія у процесі магістратури – це науковий напрям, покликаний розробляти й використовувати теорію й практику формування іміджу педагогічних працівників, освітніх навчальних закладів, іміджу самої системи освіти в країні. Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму запровадження й реалізації іміджових атрибутів педагога, а також сформувати образ сучасного навчального закладу [6].

У нашому дослідженні завдання спрямовані на формування професійного іміджу у майбутніх викладачів вищої школи; визначено педагогічні умови та розроблено й апробовано експериментальну технологію педагогічного супроводу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи у процесі їхнього навчання в магістратурі.

Щоб ефективно здійснювати свої функції в майбутньому, сучасному здобувачеві магістерської освіти необхідно опанувати певні компоненти іміджевої педагогічної майстерності: вміти взаємодіяти з людьми різного рівня (студенти, аспіранти, викладачі, допоміжний персонал, батьки, ділові кола, керівництво), встановлювати ділові й творчі стосунки з колегами, використовувати усну й письмову мову для впливу на партнерів і досягнення взаєморозуміння, сприймати, засвоювати й використовувати інформацію тощо. У зв'язку з цим детальніше розглянемо професійну компетентність викладача освітньої установи як блок якостей, що має найбільшу значущість. Це поняття включає такі основні групи якостей: управлінську, педагогічну, наукову, економічну, правову компетентності.

Наукова компетентність – наявність знань у відповідних сферах науки, здатність до організації й проведення наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідної роботи.

Педагогічна компетентність – наявність педагогічних знань й умінь, досвід педагогічної діяльності у ЗВО.

Економічна компетентність – наявність економічних знань, уміння користуватися економічними методами, здатність і досвід ідентифікувати себе зі справою в умовах ЗВО.

Правова компетентність – знання господарського, трудового й інших видів права, нормативно-правових основ функціонування й розвитку системи освіти, уміння використовувати ці знання в умовах ЗВО.

Згідно із Законом про вищу освіту в Україні, саме через діяльність педагогічних працівників реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження культурної спадщини нації. Відтак необхідним є підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві й утвердження високого соціального статусу та професійного іміджу педагога вищої школи. Тому імідж кожного педагога має загальні риси, властиві його професії: тонкість розуму, вишукані манери, вихованість, скромність, уміння гідно подати себе студентам магістратури.

Сильними особистісно-діловими характеристиками іміджу особистості є, насамперед, вихованість, ерудиція й професіоналізм. Вчений-педагог Г. Китайгородська так охарактеризувала майбутнього педагога, як:

- а) джерело інформації;
- б) лідера колективу і водночас його учасника, у якого особливий авторитет;
- в) взірець морально-етичних норм поведінки;
- г) модель майбутньої мовленнєвої діяльності;
- д) організатора психологічного клімату;
- е) особистість з високим рівнем організаційної культури [7].

М. Варданян представила модель іміджу педагога, як структуровану сукупність взаємопов'язаних компонентів:

- внутрішнього (знання, уміння, здібності, установки, цінності, самооцінка, Я-концепція),
- зовнішнього (габітарний, вербальний, кінетичний, середовищний і матеріалізований елементи);
- процесуального (стиль керівництва і стиль спілкування), що проявляються у функціях (комунікативна, інформативна, когнітивна, конотативна, емотивна, мотиваційна, організаційна, дисциплінарна, вибіркова, компенсаторна, представницька, креативна, виховна, адаптивна, здоров'язбережувальна), що доповнюють одна одну [8].

Уже в систему магістерської підготовки включаються вимоги до моделі формування іміджу педагога ЗВО:

1. Визначення вимог аудиторії.

Кожне завдання потребує опори на той чи інший сегмент аудиторії, кожен з яких має свої уявлення на все, що відбувається.

2. Визначення сильних і слабких сторін об'єкта.

Об'єктом може виступати будь-який учасник цілісного педагогічного процесу. Слід реально уявити не тільки його позитив, а й негатив, оскільки саме туди може бути направлений основний удар.

3. Конструювання образу і підлаштування характеристик об'єкта за вимогами аудиторії. Практики радять не стільки працювати над слабкими сторонами, щоб їх приховати, скільки посилювати позитивні моменти. Така стратегія визнана більш ефективною.

4. Переведення потрібних характеристик об'єкта у вербальну, візуальну форми [8].

Комунікативні здібності педагога полягають у вмінні знайти індивідуальний підхід до кожного студента, проявляти тактовність, встановлювати взаємини, побудовані на довірі, повазі, взаєморозумінні. Під час презентації свого професійного образу в педагогічному спілкуванні перед педагогом постає низка завдань вербальної комунікації, що включають прояв лекторської майстерності (встановлення контакту з аудиторією, логічність, інформативність, доступність викладу інформації), навчання основам мистецтва й культури мовлення (планування виступів, їх змістовність, аргументованість, доречність, рівень словникового запасу), дотримання принципів суб'єкт-суб'єктних відносин (безоціночне ставлення до співрозмовника і повне прийняття його особистості, використання технік активного слухання, використання «Я-висловлювань», рефлексія).

До засобів невербального впливу на суб'єктів спілкування належать:

- 1) паралінгвістичні – тембр, висота, гучність голосу;
- 2) естралінгвістичні – зітхання, паузи, сміх, кашель;
- 3) візуальні (точка спрямування погляду, його тривалість, міміка);

4) кінетика – хода, рухи ніг, рук, тулуба. Формувальний вплив викладача передбачає професійне управління власною комунікативною діяльністю, що потребує низки комунікативних умінь – спілкуватися в присутності сторонніх, цілеспрямовано організовувати процес комунікації і керувати ним, за допомогою системи спілкування організовувати зі студентами навчальну, виховну й творчу діяльність.

Для того, аби емоційно ототожнити слухачів із своїми думками й переживаннями, здійснити формувальний вплив на певну характеристику особистості, викладач має дотримуватися низки практичних рекомендацій:

1. Уміння говорити простими словами, доступною для слухачів мовою.
2. Виклад навчального матеріалу, який представлений не лише в початкових посібниках, а й пов'язаний із власною позицією викладача.
3. Демонстрація технології мислення для полегшення процесу стеження за потоком думок.

4. Підвищений рівень уваги до актуальних для аудиторії тем і вміння їх виокремлювати.

5. Активне прагнення до розв'язування проблемних завдань, а не їх уникнення.

6. Компромісне ставлення до аудиторії, пошук спільних позицій у міркуваннях, уникнення конфліктних ситуацій.

7. Вербальний прояв вдячності і похвали.

8. Вияв зацікавленості й інтересу до тем, що обговорюються.

9. Дотримання ділового стилю у зовнішньому вигляді.

У структурі міжособистісних стосунків у роботі педагога повинен переважати демократичний стиль спілкування. Виникнення лише конструктивних конфліктних ситуацій з принципових питань є допустимим у побутових стосунках. Створенню позитивного іміджу також сприяють прагнення до співпраці з колегами, постійне самовдосконалення, створення високої самооцінки.

До професійних рис особистості педагога слід віднести: широку ерудицію й вільний виклад матеріалу, вміння враховувати психологічні й вікові особливості аудиторії, володіння темпом мови (120–130 слів за хвилину), загальну й спеціальну грамотність, звернення до учнів по імені, миттєву реакцію на ситуацію, вміння чітко формувати конкретні цілі, а також організувати навчальну роботу всіх слухачів одночасно, вміння контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу [6, с. 276].

Ефективна професійна діяльність означає високу віддачу від навчальних занять, роботу на вищому рівні вимог, високий рівень навченості та рейтинг оцінки [9].

Сприяє формуванню позитивного іміджу у майбутніх викладачів ЗВО в умовах магістратури ціла плеяда дисциплін, що вивчаються студентами, як «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Системний підхід у вищій освіті», «Інформаційні технології в освіті», «Моделювання діяльності фахівця», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Організація та управління навчально-виховним процесом» тощо.

У результаті вивчення навчальних дисциплін студенти мають набути/розвинути загальні та фахові компетентності:

- *Аналіз і синтез.* Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

- *Системність мислення.* Здатність поєднання нових знань з отриманим досвідом, вміння працювати автономно. Здатність до пошуку та диференціації інформації з освоєння нових методів дослідження.

- *Креативність мислення.* Здатність генерувати нові ідеї та пристосовуватися до мінливих умов середовища, ініціативність.

- *Командна робота.* Здатність розвивати свій загальнокультурний і професійний рівень. Здатність працювати в міждисциплінарній команді. Здатність до публічних, ділових і наукових комунікацій. Здатність до критики та самокритики. Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей. Здатність працювати в міжнародному середовищі.

- *Комунікаційні навички.* Навички усного та письмового спілкування рідною мовою, володіння іноземною мовою, культура мовлення, навички наукового письма, вміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі тощо.

- *Презентаційні навички.* Вміння провести презентацію з метою популяризації певних ідей, власних напрацювань.

- *Етичні установки.* Здатність дотримуватися загальних етичних норм, розуміння культур та традицій інших країн, вміння спілкуватися з урахуванням відмінностей та впливу культури інших, уміння працювати в міжнародному контексті.

Знання та уміння. Знання основних державних регуляторів організації діяльності навчальних закладів системи освіти України. Знання теоретико-методологічних основ здійснення управлінської діяльності. Здатність професійно забезпечувати розвиток навчального закладу й успішність його позиціонування на ринку освітніх послуг і ринку праці. Здатність до створення продуктів навчального та навчально-методичного спрямування.

Здатність до підготовки та проведення на високому методологічному, дидактичному та методичному рівнях різних видів навчальних занять.

Здатність використовувати ІКТ для виконання професійних обов'язків.

Здатність спілкуватися усно і письмово рідною мовою. Здатність спілкуватися іноземною мовою (іноземними мовами). Здатність до публічних, ділових і наукових комунікацій. Здатність до абстрактного мислення. Здатність самостійно здобувати та використовувати нові знання, уміння. Здатність генерувати нові ідеї.

До основних якостей педагога вищої школи, набутих життєвим і професійним досвідом, відносяться: вміння організувати роботу в аудиторії і самостійну роботу вдома, вміння аналізувати власну діяльність і діяльність колективу, вміння сприймати нові методики й застосовувати методичні рекомендації, вміння самовдосконалюватись [5, с. 276].

Підсумком таких умінь є наявність у вчителя стійкої життєвої позиції та життєвого тону, що проявляється у вигляді доброзичливої манери поведінки й любові до тих, кого навчаєш. Таким чином, індивідуальний імідж педагога є проекцією його особистості, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді проявляються основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексивного копіювання, емоції тощо). Такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо). Рівень ефективності індивідуального

іміджу педагога впливає на успішність педагогічної діяльності й несе на собі відбиток змісту особистості педагога. Професійний педагогічний імідж викладача ЗВО виступає формою самовиявлення індивідуального цілісного образу його особистості, як реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, де виявляються найвиразніші ділові й особистісні якості відповідно до статусу педагога й соціальної ролі в освітньому середовищі.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

У процесі дослідження використовувались теоретичні методи – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури з проблеми формування позитивного іміджу викладача закладу вищої освіти. Також застосовувалися методи аналізу складових розвитку індивідуального іміджу педагога та прогнозування його впливу на розвиток майбутньої професійної кар'єри.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІЖЕННЯ

У результаті педагогічного дослідження здійснено аналіз сутності дефініцій (іміджологія, позитивний імідж, імідж закладу вищої освіти, позитивний імідж викладача закладу вищої освіти). Представлено авторське трактування поняття «імідж» – це символічний образ суб'єкта, який характеризується динамічністю, неподільною єдністю чуттєвих і змістовних компонентів і відтворює потреби соціальної групи. Визначено основні складники іміджу в цілому і позитивного викладача вищої школи, зокрема. Здійснено прогнозування розвитку загальних і фахових компетентностей майбутніх фахівців вищої школи.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, вивчення процесів формування іміджевого образу педагога в умовах магістерської підготовки – це важливе завдання досліджень у сфері педагогічної іміджології. Однак успішне формування його професійно-педагогічного іміджу слід здійснювати на основі впровадження змін у процес підготовки майбутніх педагогів ЗВО. Необхідність переходу до інноваційних методів навчання й виховання молоді диктує певні вимоги до іміджу педагога, зокрема, мотивує думати не лише про власні професійні інтереси, мотиви тощо, а й відповідати системі ідей, традицій, культури в епоху інтеграційного спрямування вітчизняної освіти до європейського освітнього простору.

Перспективою цього дослідження можуть бути подальші наукові розвідки щодо формування позитивного іміджу закладу вищої освіти засобами розвитку професійної компетентності викладачів.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] А. М. Холод, *Основы имиджологии*. Киев, Украина, 2001, 172 с.
- [2] В. М. Шепель, *Имиджология. Как нравиться людям*. Москва, Россия: Народное образование, 2002, 500 с.
- [3] The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language Lexicon Publications, Publicity and advertising, Press, 1993, 856 p.
- [4] Г. Г. Почепцов, *Професія: іміджмейкер*. Київ, Україна: ІМСО МО України, НВФ «Студцентр», 1998, 256 с.
- [5] Г. Т. Головченко, и В. В. Шпалинский, *Социальная психология менеджмента*. Харьков, Украина: ИВМО «ХК», 1998, 316 с.
- [6] Ю. І. Палеха, *Іміджологія*. З. І. Тимошенко, Ред. Київ, Україна: Вид-во Європ. ун-ту, 2005, 324 с.
- [7] Г. Кочергина, «Личность учителя», *Учитель*, № 3, с. 73–74, 2005.
- [8] М. Р. Варданян, «Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе», дис. канд. наук, кафедра педагогики, ГОУ ВПО Тобольский гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева». Омск, Россия, 2007.
- [9] В. Г. Кремень, *Освіта і наука України. Шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)*. Київ, Україна, 2003, 216 с.

IMMEDIATIVE IMPLEMENTATION AS A COMPONENT OF MASTER TRAINING IN TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Elena Apostle,

trainee-researcher of the department of pedagogy,
management and administration
of educational and scientific institute
of management and psychology UMO,
Kiev, Ukraine
hellen.v1510@gmail.com

Abstract. Abstract. The article is devoted to the problem of introduction of imageology as components of master's training of teachers in higher education institutions. The concept and essence of the image, imageology, pedagogical imageology are revealed. The value and technological functions of the image are considered, their short description is presented. The components of the image pedagogical skill, the quality of the teacher's professional competence influencing the main indicator of the mission of educational activity are determined – the quality of training. The article presents the concept of «image of the teacher of higher education» – this is an integral characteristic, which includes a set of external and internal, personal, individual and professional qualities of the teacher, which contributes to the effectiveness of teaching activities. The achievement of

such a harmonious set of qualities requires a teacher of consciousness of action, which in turn is impossible without reflection. On the other hand, in order to reflex their characteristics, the teacher needs to know what requirements the student audience and colleagues bring to him. It is noted that the good image of the teacher of higher education is the ability to convince others that the bearer of this image is the embodiment of the ideal qualities that they would wish to have if they were in place of this person. The image allows you to manifest the best personal and business qualities of a person, to bring comfort in everyday communication, to create an optimistic mood. The activity of a teacher, educator is impossible without his benevolent appearance and professional competence. The article argues that the components of a positive image of a teacher of higher education are both personal and professional qualities.

Keywords: image; imageology; pedagogical imageology; image functions; teacher's competence.

ВНЕДРЕНИЕ ИМИДЖЕЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апостол Елена Валерьевна,

стажер-исследователь кафедры педагогики, управления
и администрирования Учебно-научного института
менеджмента и психологии
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Киев, Украина
hellen.v1510@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения имиджологии как компонента магистерской подготовки преподавателей в учреждениях высшего образования. Раскрыто понятие и сущность имиджа, имиджологии, педагогической имиджологии. Рассмотрены ценностные и технологические функции имиджа, дана их краткая характеристика. Определены компоненты имиджевого педагогического мастерства, качества профессиональной компетентности преподавателя, которые воздействуют на головной показатель миссии образовательной деятельности – качество обучения. В статье представлено понятие «имидж преподавателя высшей школы». Это такая интегральная характеристика, которая включает в себя совокупность внешних и внутренних, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, способствует эффективности педагогической деятельности. Достижение такой гармоничной

совокупности качеств требует от преподавателя осознанности действий, что, в свою очередь, невозможно без рефлексии. С другой стороны, чтобы отрефлексировать свои характеристики, педагогу необходимо знать, какие требования предъявляет ему студенческая аудитория и коллеги. Отмечено, что удачный имидж преподавателя высшей школы – это способность убедить окружающих, что носитель этого имиджа является воплощением в себе идеальных качеств, которые они хотели бы иметь, если были бы на месте этого человека. Имидж позволяет проявиться лучшим личностным и деловым качествам человека, привнести в повседневное общение комфорт, создать оптимистический настрой. Деятельность педагога, воспитателя невозможна без его доброжелательной внешности и профессиональной компетентности. В статье утверждается, что составляющими позитивного имиджа педагога высшей школы является как личностные, так и профессиональные качества.

Ключевые слова: имидж; имиджелогия; педагогическая имиджелогия; функции имиджа; компетентность преподавателя.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. M. Holod, *Osnovy imidzhelologii*. Kiev, Ukraina, 2001, 172 s.
- [2] V. M. SHepel', *Imidzhelogiya. Kak nraivit'sya lyudyam*. Moskva, Rossiya: Narodnoe obrazovanie, 2002, 500 s.
- [3] The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language Lexicon Publications, *Publicity and advertising*, Press, 1993, 856 p.
- [4] H. H. Pocheptsov, *Profesiia: imidzhmeiker*. Kyiv, Ukraina: IMSO MO Ukrainy, NVF «Studtsentr», 1998, 256 s.
- [5] G. T. Golovchenko, i V. V. SHpalinskij, *Social'naya psihologiya menedzhmenta*. Har'kov, Ukraina: IVMO «HK», 1998, 316 s.
- [6] Yu. I. Palekha, *Imidzholohiia*. Z. I. Tymoshenko, Red. Kyiv, Ukraina: Vyd-vo Yevrop. un-tu, 2005, 324 s.
- [7] G. Kochergina, «Lichnost' uchitelya», *Uchitel'*, № 3, S. 73–74, 2005.
- [8] M. R. Vardanyan, «Imidzh pedagoga kak faktor zdorov'esberezheniya sub"ektov obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole», dis. kand. nauk, kafedra pedagogiki, GOU VPO Tobol'skij gos. ped. in-t im. D. I. Mendeleeva». Omsk, Rossiya, 2007.
- [9] V. H. Kremen, *Osvita i nauka Ukrainy. Shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyvy)*. Kyiv, Ukraina, 2003, 216 s.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-23-36
УДК 377/378-051:[004:008]

Базелиук Олександр Васильович,
кандидат педагогічних наук, докторант
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3206-2287>
o.bazeliuk@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення соціально-культурного феномену «цифрова культура». Швидкість поширення інформаційних потоків призводить до ситуації тотальної цифровізації суспільних процесів і життя окремих осіб. Таким чином щораз більшу культурну значущість набувають цифрові засоби для реалізації стратегії розвитку в усіх сферах життя, зокрема і в освіті. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних концепцій інформатизації освіти, наукових розвідок із створення і застосування засобів ІКТ в педагогічній діяльності нами запропоновано авторське визначення поняття «цифрова культура педагогічних працівників в закладах професійної освіти». У статті проведено дослідження з погляду процесів розвитку цифрової культури працівників в закладах професійної освіти в її духовному аспекті, як системи матеріальних і духовних цінностей цифрової епохи. Крім того, саму цифрову культуру запропоновано розглядати як професійно значущу якість особистості працівників в закладах професійної освіти, формування й розвиток якої відбувається у цифрову епоху.

У статті розкрито компонентний склад поняття, а також обґрунтовано важливість і основні вектори процесу розвитку цифрової культури педагогічних працівників в закладах професійної освіти, які, у свою чергу, повинні розуміти, яким чином цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також усвідомлювати їх можливості, обмеження, ефекти та ризики. Вони повинні розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі цифрових технологій, які безперервно розвиваються; знати основну функцію та особливості використання різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж.

Ключові слова: цифрова культура; цифрова культура педагогічних працівників в закладах професійної освіти; цифровізація; цифрові комунікації; професійна освіта.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Цифрові технології стають органічною, важливою і необхідною частиною життя сучасної людини, вони проникають у різноманітні сфери соціального життя: політику, культуру, професійну діяльність, спілкування і побут. Це дає можливість впевнено говорити про народження нової соціально-культурної реальності – цифрової культури.

Категорія «цифрова культура» все частіше стає предметом науково-методологічного осмислення, оскільки швидкість поширення інформаційних потоків призводить до ситуації тотальної цифровізації не лише на рівні життя окремих осіб, а й множини суспільних процесів. Звідси проблема глобальних наслідків цифровізації та її «окультурення» актуалізується в ситуації модернізації й освітнього процесу, зокрема професійної освіти. Цифрова культура породжує необхідність оновлення принципів і методів роботи у закладах вищої професійної освіти України, орієнтованих на підготовку фахівців цифрової епохи. Зміни в системі комунікацій приводять до зміни системи цінностей, компетентності та культури суб'єктів цифрової епохи.

В означених умовах надважливою і актуальною стає проблема розвитку цифрової культури працівників закладів професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як сучасний культурологічний феномен поняття цифрової культури аналізують відомі зарубіжні науковці К. Бассет (C. Bassett), К. Гере (C. Gere), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Г. Крибер та Р. Мартін (G. Greeber & R. Martin), Л. Манович (L. Vanovich), Дж. Стоммел (J. Stommel), М. Хенд (M. Hand) та інші, які обґрунтували понятійний апарат у напрямку цифровізації, запропонували власні трактування низки важливих дефініцій.

Значний внесок у вивчення означеного питання здійснили й вітчизняні науковці, такі як: В. Биков, Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін., які розтлумачують категорії «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» та дотичні до них поняття, визначають їх структуру та специфічні особливості, пов'язані зі стрімким розвитком сучасних цифрових технологій.

Важливим теоретичним підґрунтям нашого дослідження є також зарубіжні й вітчизняні концепції інформатизації освіти, наукові розвідки із створення і застосування засобів ІКТ в педагогічній діяльності, що розкрито у працях В. Бикова, М. Жалдака, М. Лещенка, Л. Петухової, І. Роберт, В. Паршикова, Н. Соколової, О. Співаковського, О. Спіріна, М. Шишкіної, С. Черних, А. Яцишин та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Незважаючи на наявність значного наукового доробку у сфері інформаційних технологій в освіті, поняття «цифрова культура» ще не отримало сталого визначення, це пов'язано, насамперед, із складністю досліджуваного феномену та різноманітністю позицій авторів, які його досліджували.

Метою статті є аналіз сучасного розуміння педагогічного феномену «цифрова культура» й обґрунтування важливого для нашого дослідження поняття «цифрова культура педагогічного працівника в закладі професійної освіти».

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Насамперед, слід зазначити, що поняття «цифрова культура» введено до наукового обігу в 2000 роках (2004 р., Т. О'Рейлі (Т. O'Reilly) у зв'язку з виникненням технологій Web 2.0 – другого покоління мережевих сервісів Інтернету з якісно новим підходом до організації, реалізації та підтримки Web-ресурсів.

Як свідчить проведений нами аналіз наукових джерел [2], [3], [5], цифровізація як соціальне явище поширилася в останні десятиріччя ХХ століття. На думку І. Сергеевої, її визначають три провідних характеристики:

1. Всі види контенту переходять з аналогових, фізичних і статичних у цифрові, набуваючи ознак мобільності та персоналізованості. При цьому індивід отримує можливість контролювати свій особистий контент, спрямовувати інформаційні запити, формувати індивідуальну траєкторію інформаційної діяльності.

2. Здійснюється перехід до спрощених та доступних технологій комунікації (технологія стає лише засобом, інструментом спілкування), а провідною характеристикою пристроїв і технології стає керованість.

3. Комунікації стають гетерогенними: вертикальна, ієрархічна комунікація втрачає актуальність, відбувається перехід до мережевої структури комунікації [12].

До основних феноменів, що визначають єдину сучасну цифрову культуру, відносяться персональний комп'ютер і все різноманіття цифрових пристроїв, зокрема: Інтернет, штучний інтелект, системне і прикладне програмне забезпечення, комп'ютерна графіка та системи віртуальної реальності, цифрові формати традиційних засобів комунікації (книги, фотографії, аудіо- і відеозапису, цифрове ТБ тощо), комп'ютерні ігри, технологічне мистецтво [4].

Культурна значущість цифрових засобів незалежно від їх переваг і недоліків є очевидною. «З їх розповсюдженням відбуваються зміни, які зачіпають повсякденне життя людей, усталені культурні ієрархії, способи,

за допомоги яких люди взаємодіють один з одним і світом навколо них. Змінюється система формування культурного досвіду в цілому, всі базові сфери культури» [13, с. 6].

Важливим для нашого дослідження є той факт, що вивчення феноменів «цифрова грамотність», «цифрова компетентність», «цифрова культура» має нормативно-правові підвалини: європейські та вітчизняні державні документи («Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (2006), «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014) та ін.). З метою інтеграції у світові процеси «цифровізації» у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020») [15]. Серед першочергових сфер та ініціатив цифровізації України – поширення цифрової освіти. У «Цифровій адженді України - 2020» широко вживаються поняття «цифрова грамотність», «цифрова компетентність», «цифровий інтелект», зокрема, вказано на актуальність формування наскрізної (кросплатформової) цифрової компетентності, коли вивчення предметів відбувається через використання «цифрових технологій» [15, с. 22].

Логіка нашого дослідження потребує аналізу та визначення понять «цифрова культура», «цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти». Незважаючи на актуальність проблематики, пов'язаної з цифровою культурою, чіткого та однозначного її розкриття, навіть як технологічного феномену, у словниках ми не зустріли. Визначення понять «цифрова культура педагога» і «цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти» у словниках також відсутні.

Аналіз наукових джерел свідчить про широке розмаїття визначень поняття «цифрова культура» у різних контекстах, які запропоновані зарубіжними і вітчизняними науковцями.

Наприклад, Л. Баєва [1], О. Гук [6], В. Кривошеев [8] стверджують, що існує тенденція тлумачити цифрову культуру як технологічний феномен, оскільки всі об'єкти цієї культури функціонують за допомоги цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування інформації завдяки бінарному коду, що стає системоутворювальним чинником цієї культури (з технологічного боку).

Як частину (елемент) електронної культури, що базується на цифровому кодуванні своїх повідомлень, пропонує визначати цифрову культуру А. Гук [6].

Теоретик і дослідник цифрової культури Д. Галкін стверджує: «Цифрова культура – це світ, заснований на обчислювальних автоматах, які працюють за принципом цифрового бінарного кодування» [2, с. 16].

Дослідниця І. Колонтаєвська визначає цифрову культуру як сукупність стійких соціально-психологічних рис і якостей особистості, прийняття (або неприйняття) нею стереотипів поведінки в певному цифровому середовищі, закріплення тих чи інших звичок мережевого спілкування і роботи з інформацією [7].

Дослідження, проведені Н. Соколовою, доводять, що про цифрову культуру можна говорити: по-перше, як про цінності сучасного суспільства, засновані на цифровому кодуванні, втілених в технічних системах, що містять комунікативні механізми; по-друге, як про систему змін практик, продуктів людської діяльності, пов'язаних з культурою цифрової епохи [13].

У «Аналітичній записці відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень» [10] зазначено, що цифрова культура є базовою основою сучасної світової культури, невід'ємною складовою усіх без виключення суспільних процесів, зокрема й освітніх; явище цифрової культури є знаковим, оскільки вказує на провідну форму соціалізації сучасного суспільства – інформаційно-віртуальну. Документ засвідчує докорінні зміни у розумінні, власне, культури, яка набуває нових форм (кінематографічний і літературний кіберпанк, відеоскульптура й цифрові інсталяції, техно- та електронна музика, віртуальний музей та театр, софт-арт) і демонструє фундаментальні зміни у пізнанні людини та її творчості.

С. Черних та В. Паршиков [16] вбачають у цифровій культурі, яка визначає нові цінності та смисли буття особистості, опозицію гуманістичній педагогіці, говорять про нову онтологію освітньої взаємодії і встановлення такого освітнього порядку, коли змінюється не лише алгоритм «набуття» знання, а й, власне, культура цього набуття й використання знань.

Інші аспекти цифрової культури акцентує К. Літвінова (K. Litvinova) у власному DigitleBlog, розуміючи її як систему правил поведінки людини, яких вона дотримується під час використання інформаційно-комунікаційних технологій [9]. До компонентів цифрової культури авторка відносить:

- раціональне споживання інформації;
- критичне мислення, що стосується кількості та якості сприйнятої інформації і вміщує пошук (вибір достовірних та надійних інформаційних джерел), інтерпретацію (надання переваги фактам, ніж думкам), дослідження (глибокий аналіз інформації для формування висновків) й оцінку (погляд на інформаційне повідомлення з різних аспектів);

- цифрову грамотність, тобто вміння користуватися сучасними ІТ та програмним забезпеченням, особливо у професійній діяльності;
- ІТ-волонтерство – використання ІКТ не лише для власних потреб, а й для вдосконалення навколишнього світу;
- «зелене» використання інформаційних технологій («Greening IT»), участь у вирішенні екологічних проблем, спричинених інформаційним прогресом.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про те, що цифрова культура може бути визначена як артефакти і символічні структури, які засновані на цифровому кодуванні та його універсальній технічній реалізації, тотально включені в інституційну систему і сприяють підтримці певних цінностей, закріплені ментально і створюють форми автодетермінації, як зазначає Д. Галкін [2].

Для нас важливим є те, що цифрова культура – це, передусім, розуміння сучасних інформаційних технологій, їх функціоналу, а також здатність і вміння фахівця успішно використовувати їх в роботі та побуті; насамперед, це стосується таких інструментів, як робота з базами даних, машинне навчання, комп'ютерне моделювання, статистичний аналіз, робота з графічними редакторами та багато іншого.

Отже, цифрова культура може бути визначена як артефакти і символічні структури, засновані на цифровому кодуванні і його універсальній технічній реалізації, що включені в інституційну систему і сприяють підтримці певних цінностей, що закріплені ментально, і які створюють форми автодетермінації.

Ядром або стрижнем цифрової культури залишається суперфеномен цифрової культури – універсальний обчислювальний автомат, який отримує різноманітні культурні інтерфейси на різних рівнях культури.

Ми поділяємо позицію Д. Галкіна про те, що з погляду методології, сучасна цифрова культура має розглядатися через аналіз її основних феноменів, до яких відносяться персональний комп'ютер і його модифікації, Інтернет, штучний інтелект, системне і прикладне програмне забезпечення, комп'ютерна графіка та системи віртуальної реальності, цифрові формати традиційних засобів комунікації (книг, фотографії, аудіо- та відеозаписи, цифрове телебачення), технологічне мистецтво, відеоігри тощо. Поняття про єдину цифрову культуру, а не набір різнорідних феноменів, базується не тільки на загальних підставах бінарної мови, а й на конвергентній природі феноменів цифрової культури – штучний інтелект використовується у відеоіграх та в Інтернеті, комп'ютерна графіка й анімація розробляються в технологічному мистецтві, відеоіграх, комп'ютерних додатках та Інтернет [2].

Важливо наголосити на тому, що дослідження цифрової культури не вичерпується аналізом цифрових технологій, форматів і гаджетів, а торкається найрізноманітніших аспектів життя сучасної людини, передбачає аналіз змін самих практик і продуктів людської діяльності. Так, дослідження цифрової культури передбачає не тільки аналіз її феноменів, що є важливим, а й спостереження того, що відбувається з культурою в епоху розповсюдження цифрових технологій. Така постановка питання видається закономірною ще й тому, що цифрову культуру важко відокремити від культури «нецифрової». Справа не лише в стрімкому «оцифруванні» сучасної культури, а й в тому, що цифрова культура органічно пов'язана з культурою попередніх епох, «прецифровою» культурою.

Об'єктом нашого дослідження є розвиток цифрової культури працівників закладів професійної освіти в її духовному аспекті, як системи матеріальних і духовних цінностей цифрової епохи. Крім того, саму цифрову культуру ми розглядаємо як професійно значущу якість особистості працівників закладів професійної освіти, формування й розвитку якої відбувається у цифрову епоху.

Працівники закладів професійної освіти повинні розуміти, яким чином цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також усвідомлювати їх можливості, обмеження, ефекти та ризики. Вони повинні розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі цифрових технологій, які безперервно розвиваються, а також знати основні функції та особливості використання різних цифрових пристроїв, програмного забезпечення та комп'ютерних мереж. Педагоги мають діяти на основі критичного підходу щодо обґрунтованості, надійності, впливу інформації і даних, отриманих за допомоги цифрових засобів, а також вміти використовувати цифрові технології відповідно до правових та етичних принципів.

Працівники закладів професійної освіти повинні мати можливість використовувати цифрові технології для співпраці з іншими, досягнення професійних, особистих, соціальних або комерційних цілей, за підтримки їхнього активного громадянства та соціальної інтеграції. Цифрові навички мають містити можливості використання, фільтрування, оцінки, створення, програмування та публікування цифрового контенту. Працівники закладів професійної освіти повинні мати можливість керувати та захищати інформацію, вміст, дані та цифрові ідентифікації, а також ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами (програмними ботами) тощо.

Процес взаємодії педагогічного працівника з цифровими технологіями та вмістом вимагає рефлексивного та критичного, але цікавого, відкритого та перспективного ставлення до їх еволюції, а також

етичного, відповідального та безпечного підходу до використання цифрових засобів та інструментів.

Відтак, пропонуємо визначати *«цифрову культуру педагогічного працівника закладу професійної освіти»* як прийняті ним цінності гуманістичного суспільства, володіння технологіями оптимального орієнтування та продуктивного спілкування в сучасній цифровій реальності, які оптимізують та гармонізують його професійну діяльність».

Розвиток цифрової культури педагогічного працівника закладу професійної освіти відбувається у процесі його професійної підготовки та підвищенні кваліфікації, заснованої на культурологічній адаптації до умов роботи у віртуально-інформаційному середовищі, впровадженні та використанні цифрових засобів навчання, що вимагають інноваційних підходів і відкритості в організації освітнього процесу, психологічної готовності педагогічних працівників до роботи з поколінням, що зростає у світі цифрових технологій.

Пропонуємо уточнені нами на основі дослідження О. Гнатишиної і А. Саламатова [4] провідні вектори процесу розвитку цифрової культури педагогічного працівника закладу професійної освіти:

1. Усвідомлення та розуміння цифрової культурної реальності, володіння її принципами та способами взаємодії у її просторі.
2. Володіння цифровою компетентністю, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій у професійній педагогічній діяльності.
3. Організація системи оптимального пошуку та плідних інформаційних контактів для виконання професійних завдань.
4. Психологічна готовність до реалізації різних моделей поведінки в цифровому середовищі відповідно до морально-етичних норм і загальнолюдських цінностей.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

Дослідження проводилося методами наукового аналізу досліджуваного явища, а саме: вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, зіставлення наукових фактів, сходження від абстрактного до конкретного, що дало змогу умовно розчленувати об'єкт дослідження, описати його властивості за допомогою відповідних понять і характеристик, перетворюючи в сукупність зафіксовані мисленням абстракції й односторонні визначення. Метод теоретичного узагальнення використано для уточнення поняттєвого апарату. Метод ідеалізації застосовувався для спрощення складних систем і процесів, що допомогло виключити з розгляду ті властивості об'єкта, які заважали зрозуміти сутність досліджуваного феномену та сформулювати нове теоретичне поняття.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Результатом дослідження є визначення нового терміну-поняття «цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти», що запропоновано розуміти як прийняті ним цінності гуманістичного суспільства, володіння технологіями оптимального орієнтування та продуктивного спілкування в сучасній цифровій реальності, які оптимізують та гармонізують його професійну діяльність.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Цифрова культура – це унікальний феномен, надзвичайно важливий та ефективний для педагогічних працівників різних закладів освіти, який забезпечує можливість зануритися у неповторний світ цифрової реальності. У процесі оволодіння цифровою культурою педагогічні працівники набувають навичок дослідницької роботи із сучасними об'єктами цифрової культури, включаючи навички критичного осмислення явищ цифрової дійсності, а це неодмінно призводить до поліпшення навичок мислення студентів, забезпечує їм розмаїття варіантів для індивідуального, творчого самовираження та саморозвитку, готує їх до майбутніх технологічних змін у професійній діяльності і суспільній роботі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в обґрунтуванні моделі та технології розвитку цифрової культури працівників професійних закладів освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Л. В. Баева, «Электронная культура: опыт философского анализа», *Вопросы философии*, № 5, с. 75–84, 2013.
- [2] Д. В. Галкин, «От кибернетических автоматов к искусственной жизни: теоретические и историко-культурные аспекты формирования цифровой культуры», автореф. дис. д-ра наук. Томск, Россия, 2013, 51 с.
- [3] Д. В. Галкин, «Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей», *Международный журнал исследований культуры*, № 3, с. 11–12, 2012. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
- [4] Е. В. Гнатышина, и А. А. Саламатов «Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты»,

- Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки*, № 8, с. 19–24, 2017.
- [5] Л. Г. Гаврилова, та Я. В. Топольник, «Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 61, № 5, с. 1–11, 2017. ISSN: 2076-8184.
- [6] А. А. Гук, «Медийная культура как техногенный феномен», *Медиа. Информация. Коммуникация. (MIC)*, № 16, 2016. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kak-tekhnogennyj-fenomen>.
- [7] И. Ф. Колонтаевская, и О. А. Исабекова, «Цифровая культура инженера: проблемы и решения», на *Междунар. науч.-практ. конф. Наука 2014: проблемы и перспективы*. Москва, Россия: Грифон, 2015, с. 72–76.
- [8] В. В. Кривошеев, «Электронная культура: необходимость междисциплинарного подхода к изучению», *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, № 16, с. 76–81, 2013. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnaya-kultura-neobhodimost-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-k-izucheniyu>.
- [9] К. Літвінова, «Про компоненти цифрової культури», *Digitale Blog*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875/>.
- [10] Аналітична записка «Питання розвитку цифрової культури українського соціуму», Нац. ін-т стратегічних досліджень (2014, Вересень). [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>.
- [11] Д. Е. Прокудин и Е. Г. Соколов, «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура», *Вестник Санкт-Петербургского государственного ун-та*. СПб., Россия, Серия 17, вып. 4, с. 83–91, 2013.
- [12] И. Л. Сергеева, «Трансформация массовой культуры в цифровой бред», *Культура и цивилизация*, Т. 6, № 6А, с. 55–65, 2016.
- [13] Н. Л. Соколова, «Цифровая культура или культура в цифровую эпоху», *Международный журнал исследований культуры*, № 3, с. 6–10, 2012. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
- [14] М. Л. Тэйлор, «Поколение next: студент эпохи постмодерна» *Отечественные записки*, № 3, 2006. Доступно: <http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/413/>.

- [15] «Цифрова адженда України – 2020». [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUISJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usg=AFQjCNF00abN4Um5ZfcCMuSmiULVeqQ_Y.
- [16] С. И. Черных, и В. И. Паршиков, «Цифровая культура как гуманитарный феномен», *Профессиональное образование в современном мире*, Т. 6, № 4, с. 601–607, 2016. DOI: 10.15372/PEMW20160405.

DIGITAL CULTURE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING INSTITUTIONS' TEACHERS

Oleksandr Bazeliuk,

PhD in Education, DSc Student
Institute of Vocational Education
and Training of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3206-2287>
o.bazeliuk@ukr.net

Abstract. The modern approaches to determining the social and cultural phenomenon of “digital culture” are analyzed in the article. The speed of information flows spreading leads to a situation of total digitalization of social processes and the lives of separate persons. Thus, the digital tools every time get more cultural significance for the development strategy implementation in all live spheres, including education. The author’s definition of the concept “digital culture of vocational education and training institutions’ teachers” is proposed based on the analysis of the foreign and domestic concepts of education informatization, research findings on designing and using the ICT tools in teaching. The study was held in terms of the VET institutions’ teachers’ digital culture development process in its spiritual aspect as the system of material and spiritual values. In addition the digital culture is proposed to consider as professionally significant quality of the VET institutions’ teachers’ personality, the formation and development of which takes place in the digital age.

The component compositions of the concept is described, as well as the importance and main vectors of the VET institutions’ teachers’ digital culture development process are grounded. Teachers should understand how digital technologies can support communication, creativity and innovations; recognize their opportunities, limitations, effects and risks;

understand general principles, mechanisms and logic behind the constantly developing digital technologies; know the main function and ways of using different devices, software and networks.

Keywords: digital culture; digital culture of vocational education and training institutions' teachers; digitalization; digital communications; vocational education and training.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Базелиук Олександр Васильович,

кандидат педагогических наук, докторант

Института профессионально-технического
образования НАПН Украины,

г. Киев, Украина

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3206-2287>

o.bazeliuk@ukr.net

Аннотация. В статье проанализированы современные подходы к определению социально-культурного феномена «цифровая культура». Скорость распространения информационных потоков приводит к ситуации тотальной цифровизации общественных процессов и жизни отдельных лиц. Таким образом все большую культурную значимость приобретают цифровые средства для реализации стратегии развития во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. На основе анализа зарубежных и отечественных концепций информатизации образования, научных исследований по созданию и применению ИКТ в педагогической деятельности нами предложено авторское определение понятия «цифровая культура педагогических работников в учреждениях профессионального образования». В статье проведено исследование с точки зрения процессов развития цифровой культуры работников в учреждениях профессионального образования в ее духовном аспекте как системы материальных и духовных ценностей. Кроме того, саму цифровую культуру предложено рассматривать как профессионально значимое качество личности работников в учреждениях профессионального образования, формирование и развитие которой происходит в цифровую эпоху.

В статье раскрыт компонентный состав понятия, а также обоснованы важность и основные векторы процесса развития цифровой культуры педагогических работников в учреждениях профессионального

образования, которые, в свою очередь, должны понимать, каким образом цифровые технологии могут поддерживать общение, творчество и инновации, а также осознавать их возможности, ограничения, эффекты и риски. Они должны понимать общие принципы, механизмы и логику, лежащие в основе цифровых технологий, постоянно развиваться, знать основную функцию и уметь использовать различные устройства, программное обеспечение и сети.

Ключевые слова: цифровая культура; цифровая культура педагогических работников в учреждениях профессионального образования; цифровизация; цифровые коммуникации; профессиональное образование.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] L. V. Baeva, «Elektronnaya kul'tura: opyt filosofskogo analiza», *Voprosy filosofii*, № 5, s. 75–84, 2013.
- [2] D. V. Galkin, «Ot kiberneticheskikh avtomatov k iskusstvennoj zhizni: teoreticheskie i istoriko-kul'turnye aspekty formirovaniya cifrovoj kul'tury», avtoref. dis. d-ra nauk. Tomsk, Rossiya, 2013, 51 s.
- [3] D. V. Galkin, «Digital Culture: metodologicheskie voprosy issledovaniya kul'turnoj dinamiki ot cifrovyyh avtomatov do tekhnobio-tvarej», *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury*, № 3, s. 11–12, 2012. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
- [4] E. V. Gnatyshina, i A. A. Salamatov «Cifrovizaciya i formirovanie cifrovoj kul'tury: social'nye i obrazovatel'nye aspekty», *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, № 8, s. 19–24, 2017.
- [5] L. H. Havrylova, ta Ya. V. Topolnyk, «Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeny», *Informatsiyni tekhnolohii i zasoby navchannia*, T. 61, № 5, s. 1–11, 2017. ISSN:2076-8184.
- [6] A. A. Guk, «Medijnaya kul'tura kak tekhnogennyj fenomen», *Media. Informaciya. Kommunikaciya. (MIC)*, № 16, 2016. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kak-tekhnogennyj-fenomen>.
- [7] I. F. Kolontaevskaya, i O. A. Isabekova, «Cifrovaya kul'tura inzhenera: problemy i resheniya», na *Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Nauka 2014: problemy i perspektivy*. Moskva, Rossiya: Grifon, 2015, s. 72–76.

- [8] V. V. Krivosheev, «EHlektronnaya kul'tura: neobhodimost' mezhdisciplinarnogo podhoda k izucheniyu», Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, № 16, s. 76–81, 2013. [EHlektronnyĭ resurs]. Dostupno: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnaya-kultura-neobhodimost-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-k-izucheniyu>.
- [9] K. Litvinova, «Pro komponenty tsyfrovoy kultury», Digitale Blog. [Elektronnyĭ resurs]. Dostupno: <https://digitle.wordpress.com/2016/10/04/12499875/>.
- [10] Analitychna zapyska «Pytannia rozvytku tsyfrovõi kultury ukraïnskoho sotsiumu», Nats. in-t stratehichnykh doslidzhen (2014, Veresen). [Elektronnyĭ resurs]. Dostupno: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>.
- [11] D. E. Prokudin i E. G. Sokolov, «Cifrovaya kul'tura» vs «Analogovaya kul'tura», Vestnik Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta. SPb., Rossiya, Seriya 17, vyp. 4, s. 83–91, 2013.
- [12] I. L. Sergeeva, «Transformaciya massovoj kul'tury v cifrovoj brede», Kul'tura i civilizaciya, T. 6, № 6A, s. 55–65, 2016.
- [13] N. L. Sokolova, «Cifrovaya kul'tura ili kul'tura v cifrovuyu epohu», Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury, № 3, s. 6–10, 2012. [EHlektronnyj resurs]. Dostupno: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf.
- [14] M. L. Tehjlor, «Pokolenie next: student ehpoi postmoderna» Otechestvennye zapiski, № 3, 2006. Dostupno: <http://jarki.ru/wpress/2009/01/26/413/>.
- [15] «Tsyfrova adzhenda Ukraïny – 2020». [Elektronnyĭ resurs]. Dostupno: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUISJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usg=AFQjCNF00abN4Um5ZfcCMuSmIULVeqQ_Y.
- [16] S. I. CHernyh, i V. I. Parshikov, «Cifrovaya kul'tura kak gumanitarnyĭ fenomen», Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire, T. 6, № 4, s. 601–607, 2016. DOI:10.15372/PEMW20160405.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-37-50
УДК 371.134-057.212+37.014.5(045)

Берека Віктор Євгенович,
доктор педагогічних наук, професор,
ректор, Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Хмельницький, Україна
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6280-2442>
hmoippo@i.ua

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ПРОВІДНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Анотація. У статті розглянуто основні завдання стосовно формування компетентності майбутнього менеджера освіти. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розкриття сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність»; визначено структурні компоненти, види професійно-педагогічної компетентності, роль професійно-педагогічної компетентності у підвищенні професіоналізму сучасного управлінця; обґрунтовано суть професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості фахівця, під якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу цінностей, знань, умінь й навичок, сставлень, що проявляються у спроможності сприймати індивідуальні, професійні та соціальні потреби; у соціальній і професійній самореалізації в умовах ринкових відносин, у професійному самовдосконаленні протягом усього життя. Визначено алгоритм дій з упровадження компетентісно орієнтованого підходу до навчання (управлінський рівень). У статті проаналізовано погляд дослідників щодо професійно-педагогічної компетентності у двох аспектах: як мета освіти і професійної підготовки; як певний результативний стан, що характеризує рівень спеціаліста з реалізації особистих професійних повноважень. Реформування сучасної української школи потребує підготовки управлінця-професіонала, здатного принести користь своїй державі, сформувати покоління, спроможне жити і творити в нових умовах буття, гідно представляти свою країну на світовій арені, забезпечити її успішне входження у світове співтовариство. Підготовка такого менеджера уможливорює якісне оновлення його професійної підготовки, насамперед, формує професійно-педагогічну компетентність.

Ключові слова: менеджер освіти; компетентність; компетентність менеджера освіти; професійна діяльність професійні знання та вміння; професійно-педагогічна компетентність; формування компетентності.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Освіта сьогодні є основою добробуту як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Процес підготовки компетентного фахівця є однією з головних проблем професійної підготовки. Компетентність набуває останнім часом все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти, створенням найрізноманітніших різновидів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог соціуму до фахівця. У цьому аспекті актуальним завданням вищої педагогічної школи є підготовка компетентних спеціалістів, здатних розвивати свої професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки менеджера до здійснення професійних обов'язків не є новою у педагогічній науці. Вона стала предметом наукового пошуку вітчизняних і російських дослідників В. Андрущенка, Д. Дзвінчука, В. Журавського, Л. Карамушки, В. Козакова, Н. Коломенського, В. Крижка, В. Маслова, Є. Павлютенкова, М. Поташника, Н. Селівестрової, В. Симоненка, Г. Щокіна.

Питання компетентності майбутнього керівника, що активно розробляється останнім часом (В. Бондар, Л. Карамушка, В. Маслов, О. Пометун). Справжньою енциклопедією з компетентності став посібник І. Єрмакова «Життєва компетенція особистості» [1]. Разом з тим досліджувана проблема потребує, на наш погляд, глибшого вивчення.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета нашої статті полягає у висвітленні ролі компетентності щодо професійної підготовки майбутнього менеджера в контексті сучасних інтеграційних процесів. Відповідно до мети, поставлено такі *завдання*:

1. Здійснити аналіз сучасних теоретичних підходів до висвітлення сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність».

2. Визначити структурні компоненти і види професійно-педагогічної компетентності.

3. Розкрити роль професійно-педагогічної компетентності у формуванні професіоналізму сучасного управлінця.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Питання компетентності є актуальним у всіх сферах людської діяльності.

Сучасні дослідники розглядають компетентність як специфічну здатність особистості ефективно розв'язувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя, її готовність діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати набуті знання на практиці, вирішувати конкретне коло завдань відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. Компетентність, на думку Дж. Ревена, складається з вузькоспеціальних знань, умінь, способів мислення, а також – відповідальності за свої дії [2, с. 6].

Компетентна людина має структуровані (організовані) спеціальним шляхом набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання і допомагають людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [3, с. 82].

М. Чошанов вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і вмінь полягає в тому, що:

1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються;

2) компетентність включає як змістовий компонент – знання, так і процесуальний – уміння;

3) компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні варіанти, аргументувати вибір, брати на себе відповідальність, тобто володіти критичним мисленням [4].

На офіційному рівні вважають, що «компетентність – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [5, с. 3].

Компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані, психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім проявляються у компетенціях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності проявляються у поведінці людини, перетворюються у її особистісні якості, властивості. Отже, відповідно вони стають компетентностями, які характеризуються такими складовими: мотиваційними, смисловими, регуляторними, поряд з когнітивними і досвідом [3, с. 84].

Існує багато підходів до визначення структури компетентності особистості. Відзначаючи, що компетентність є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання, більшість дослідників виділяють

певні види чи напрями компетентності. Їх можна об'єднати у три групи [4, с. 26].

1. *Соціальні компетентності*, які пов'язані середовищем, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості:

- здатність до співпраці;
- уміння розв'язувати проблеми;
- навички взаєморозуміння;
- активність;
- соціальні та громадянські цінності;
- комунікативні навички;
- мобільність тощо.

2. *Мотиваційні компетентності*, які пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості:

- здатність до навчання;
- уміння досягти успіху;
- бажання змінити життя на краще;
- інтереси та внутрішня мотивація;
- вміння робити власний вибір та обирати особисті цілі тощо.

3. *Функціональні компетентності*, які пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом:

- лінгвістична компетентність;
- технічна та наукова компетентність;
- уміння оперувати знаннями;
- уміння використовувати джерела інформації тощо.

Глобалізація освітніх процесів неодмінно приводить до єдиних стандартів. Так, Радою Європи прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді спеціалісти, та які ми теж маємо прийняти (за В. Хутмахер) [7], [8, с. 11]:

1) політичні та соціальні компетенції, такі як: здатність бути відповідальним, брати участь у схваленні групових рішень, розв'язувати конфлікти без насильства, підтримувати демократичні інститути;

2) компетенції, пов'язані із життям у культурному суспільстві (прийняття незалежності, повага інших і здатність жити у злагоді з людьми інших культур, релігій і мов);

3) компетенції щодо оволодіння усною та письмовою комунікацією з метою запобігання соціальних ізоляцій. Оволодіння більш ніж однією мовою;

4) компетенції щодо інформатизації суспільства, оволодіння цими технологіями, розуміння їх використання;

5) здатність навчатися впродовж життя у контексті особистого як професійного, так і соціального життя.

Компетентність не зводиться лише до накопичення досвіду у певній вузькоспеціальній сфері. Тому сучасні дослідники виділяють вищий рівень компетентності, що характеризується наявністю ініціативи, творчих, організаційних і рефлексивних умінь, загальним інтелектуальним розвитком.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить існування різних поглядів на розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності, яку інколи ототожнюють з «педагогічною культурою», «педагогічною освіченістю». Більшість дослідників розглядають професійно-педагогічну компетентність у двох аспектах:

- як мету освіти і професійної підготовки;
- як певний результативний стан, що характеризує рівень спеціаліста щодо реалізації особистих професійних повноважень [9, с. 73].

Професійна компетентність – інтегрована характеристика особистості фахівця, під якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь й навичок, що проявляються у спроможності сприймати індивідуальні, професійні та соціальні потреби; у забезпеченні соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, у можливості професійного самовдосконалення протягом усього життя.

Нами виділено такі компоненти *професійної компетентності фахівця*:

1) *мотиваційний*: прагнення до прояву компетентності (прояву цієї властивості у діяльності, поведінці людини);

2) *когнітивний*: володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки);

3) *поведінковий*: досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, тобто умінь і навички);

4) *ціннісно-смысловий*: ставлення до змісту компетентності й об'єкта її прикладання (особистісна значущість);

5) *емоційно-регуляційний*: прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату (здатність адекватно ситуаціям соціальної і професійної взаємодії проявляти й регулювати власні емоції).

Професійно-педагогічна компетентність фахівця як мета освіти та професійної підготовки визначається відповідно до державних стандартів, безпосередньо на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого закладу освіти, в якій зазначені вимоги до освіченості спеціаліста. У державному класифікаторі професій [10] уперше з'явилася професія менеджера (код 1210.1), визнана за всіма статутними характеристиками.

За еталонну модель береться професіограма, покладена в основу нормативної моделі, тобто його кваліфікаційної характеристики. Остання – це державний документ, що визначає узагальнені вимоги до особистості та професійної компетентності спеціаліста. Нормативна модель дає змогу довести зміст цілей професійного навчання і виховання до рівня доступних перевірки характеристик.

Професійно-педагогічна компетентність фахівця, що характеризує його діяльнісно-професійний рівень, визначається як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – *особливим чином* структурувати наукове і практичне знання з метою *оптимального розв'язання педагогічних завдань*, що впливають із певного суспільного замовлення. Іншими словами, це є творчий рівень володіння менеджера освіти необхідними професійними знаннями та вміннями [9, с. 72–74].

В умовах переходу від знанневої парадигми освіти до компетентнісної закономірно трансформуються пріоритети функцій – інформаційна функція вчителя як транслятора інформації поступається організаційній та управлінській функціям керівника й організатора доцільної учнівської діяльності. Отож, доречно говорити про управлінську специфіку компетентнісного підходу і розглядати послідовність дій з його впровадження всіма суб'єктами саме на управлінському рівні.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Пропонуємо алгоритм дій з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу до навчання (управлінський рівень):

1. Діагностика й аналіз реального стану педагогічного процесу.
2. Усвідомлення необхідності зміни парадигми освіти й зміни акцентів в організації педагогічного процесу.
3. Мотивація.
4. Ухвалення управлінського рішення: а) вибір стратегії переходу; б) визначення тематики та змісту роботи; в) вибір технологій та організаційних форм роботи; г) забезпечення зворотного зв'язку й аналізу, створення механізму моніторингу сформованості основних груп компетентності учнів.
5. Організація діяльності в площині компетентнісно орієнтованого підходу до навчання: а) оновлення змісту освіти з урахуванням вимог компетентнісно орієнтованого підходу; б) використання адекватних форм організації педагогічного процесу.
6. Моніторинг результатів, аналіз і корекція діяльності.
7. Самооцінка діяльності, рефлексія [11, с. 20].

Запропонований алгоритм дій є адекватним як для діяльності керівника закладу освіти, так і методиста чи вчителя, оскільки характеризує саме

управлінську специфіку їх функцій. Пріоритетного значення набуває у цьому ракурсі управління процесами реального запровадження та функціонування компетентнісного підходу, і найбільш доцільним і відповідним задекларованим завданням видається супровід. Системний психолого-педагогічний супровід дає змогу зробити процес формування життєвої компетентності учнів ефективним і результативним.

Деякі дослідники (Л. Карамушка, О. Пошетун) з метою роз'яснення сутності поняття професійно-педагогічної компетентності спеціаліста радять звернутися до поняття професійної компетентності. Останнє розуміється:

- як коло питань, розв'язання яких є обов'язком фахівця і метою професійної підготовки;
- як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню (С. Шишов) [12].

Поняття компетенції не можна зводити ні до знань, ні до умінь, ні до навичок, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дія), яка підходить для розв'язання проблеми. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід.

Російська дослідниця О. Божович [13], розкриваючи сутність окреслених понять, зауважує, що компетенція – це галузь знань, з якого людина може бути обізнана як професіонал або любитель, а компетентність передбачає високий рівень володіння певною галуззю знань. Тобто рівень компетентності можна визначити, а компетенція не підлягає вимірюванню. Як бачимо, щоб стати компетентним, необхідно сформувати певні компетенції у процесі навчання. Тобто професійно-педагогічна компетентність складається з професійно-педагогічних компетенцій, формування яких і складає мету професійної підготовки.

Таке розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності спеціаліста дає змогу визначити послідовність її формування: професійно-педагогічні компетентності – професійно-педагогічна компетентність випускника – професійно-педагогічна компетентність спеціаліста.

Сучасні педагоги-дослідники виділяють у структурі професійної компетенції майбутнього менеджера, випускника магістратури педагогічного навчального закладу такі складові:

- психолого-педагогічні й соціальні знання;
- теоретико-практичні й методичні знання;
- педагогічні уміння;
- педагогічні здібності [14].

Як свідчать численні педагогічні дослідження (В. Бондар, Л. Занков, Л. Карамушка, В. Маслов, О. Пометун), професійно-педагогічна компетентність спеціаліста є ширшим формуванням і вміщує взаємно доповнювальні елементи: інструментальні компоненти (знання, уміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість). За цих умов визначається, що компетентність спеціаліста передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна і професійна культура, соціальна і професійна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в подальшому здобутті знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації тощо).

Органічна єдність структурних одиниць професійно-педагогічної компетентності випускника магістратури педагогічного навчального закладу й особистісних орієнтацій менеджера складають професіограму сучасного управлінця. Як бачимо, професіограма визначає суть і освітньо-кваліфікаційну характеристику вищого навчального закладу освіти, і його професійно-педагогічної компетентності. Професіограма дає змогу назвати і види професійно-педагогічних компетенцій:

- спеціальна професійна в галузі дисципліни, що викладається (складається зі знань певної галузі науки, вмінь і навичок застосовувати такі знання в практичній діяльності);
- методична компетенція менеджера;
- соціальна і психологічна компетенція;
- аутопсихологічна компетенція як здатність оцінювати і корегувати свою діяльність та прояви особистісних властивостей;
- загальнокультурна компетенція, що складається, в свою чергу, з життєвих компетенцій особистості (соціальні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти (пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому і суспільному), продуктивної, творчої діяльності) [11, с.22].

На формування зазначених видів професійно-педагогічних компетенцій і спрямована професійна підготовка магістрів вищих педагогічних навчальних закладів.

Професійно-педагогічна компетентність управлінця, який ефективно й творчо здійснює свої професійні функції, на нашу думку, ототожнюється

з професіоналізмом менеджера. Його складовими є професійно-педагогічна компетентність випускника вищого педагогічного навчального закладу, збагачена ініціативою, досвідом, творчістю, наявністю організаційних і рефлексивних умінь, загальним інтелектуальним розвитком. Як бачимо, професійно-педагогічна компетентність є фундаментом професіоналізму майбутнього менеджера освіти, а професіоналізм менеджера є вищим рівнем його компетентності.

Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець зі сформованою на високому рівні професійною компетенцією матиме можливість гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування, урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватись упродовж усього життя.

Отже, менеджер-професіонал – це спеціаліст, який має високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, стимулювати інтерес до результатів своєї роботи.

Не викликає сумніву, що саме професійно-педагогічна компетентність випускника вищого закладу освіти є передумовою формування професіоналізму менеджера освіти, підґрунтям педагогічної майстерності, саме вона дає змогу молодому управлінцю удосконалюватися професійно (див. схему 1). Вона формується у процесі безпосереднього практичного досвіду, особливо новаторського.

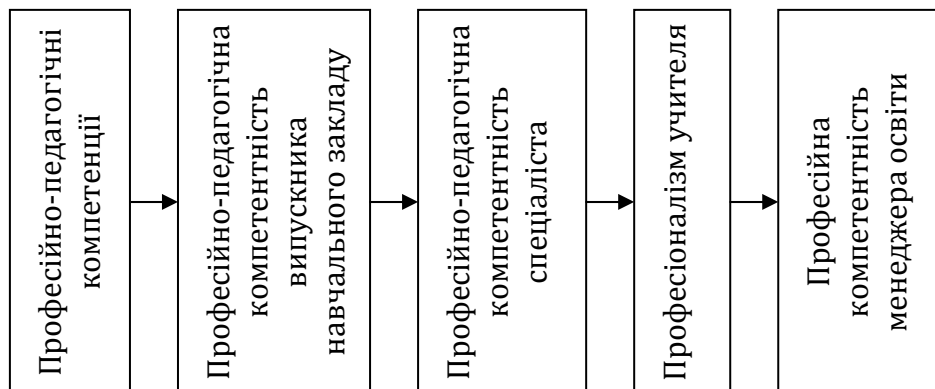


Схема 1. Етапи професійного самовдосконалення менеджера освіти

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, професійно-педагогічна компетентність спеціаліста є інтегрованою характеристикою особистості, вона є складовою і передумовою формування професіоналізму управлінця, допомагає спеціалісту ефективно розв'язувати

типові завдання у професійних видах діяльності і сприяє його подальшому професійному самовдосконаленню.

Реформування сучасної української школи потребує підготовки управлінця-професіонала, здатного принести користь своїй державі, сформувати покоління, спроможне жити і творити в нових умовах буття, гідно представляти свою країну на світовій арені, забезпечити її успішне входження у світове співтовариство. Підготовка такого менеджера уможлиблює якісне оновлення його професійної підготовки, передусім, забезпечення спрямованості на формування професійно-педагогічної компетентності.

Перспективи подальших розробок. Вважаємо, що подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на пошуки шляхів і засобів формування професійно-педагогічної компетенції в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] І. Г. Єрмакова, *Життєва компетенція особистості*. Київ, Україна: Вища школа, 2004, 198 с.
- [2] Дж. Равен. *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*. Москва, Россия: Когито-центр, 1999, 128 с.
- [3] *Словник-довідник з професійної педагогіки*, А. В. Семенової, Ред. Одеса, Україна: Пальміра, 2006.
- [4] М. М. Чошанов, «Професійно-педагогічна компетентність: сутність поняття», *Науковий вісник Чернівецького університету*, Вип. 273, Педагогіка та психологія, с. 43–49, 2003.
- [5] «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти», *Директор школи*, № 39/40, 2000.
- [6] О. Овчарук, «Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти», *Стратегії реформування освіти в Україні*. Київ, Україна: КІС, с. 13–41, 2003.
- [7] *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, Україна: К.І.С., 2003.
- [8] Walo Hutmacher, «Key competencies for Europe», *Report Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council Co-operation (CDCC), Secondary Education for Europe Strasbourg*, 1997.
- [9] Г. В. Мельниченко, «Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності», *Наука і освіта*, № 4, с. 72–74, 2002.
- [10] «Класифікатор професій», *Держстандарт України*. Київ, Україна, 2001.

- [11] І. Родигіна, «Реалізація компетентнісного підходу до навчання (управлінський аспект)», *Освіта і управління*, Т. 7, № 3/4, с. 18–23, 2004.
- [12] С. Е. Шишов, «Професійна компетентність педагога», *Освіта і управління*, Т. 4, № 2, с. 35–40, 2000.
- [13] О. Д. Божович, «Компетенция педагога: сущность понятия», *Народное образование*, № 6, с. 57–63, 2000.
- [14] А. К. Маркова, «Психологические критерии и ступени профессионализма учителя», *Педагогіка*, № 6, с. 55–61, 1995.

COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MANAGER OF EDUCATION AS THE MAIN AIM OF MODERN EDUCATIONAL POLICY

Viktor Bereka,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
rector Khmelnytskyi Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6280-2442>
hmoippo@i.ua

Abstract. This article deals with the main tasks concerning the formation regarding the competence of future managers in the field of education. The an analysis of modern theoretical approaches to the definition of the essence of the concept of "vocational and pedagogical competence"; the structural components and types of professional and pedagogical competence are determined. In particular, the role of vocational and pedagogical competence in shaping the professionalism of the modern manager is revealed. The article substantiates the essence of professional competence as an integrated characteristic of the personality of a specialist, under which we understand the presence of complex attitudes, values, knowledge, abilities and skills that are manifested in the ability to perceive the individual, professional and social needs necessary for the successful performance of professional activities; in providing social and professional self-realization based on conditions of market relationships, regarding the possibility of professional self-improvement throughout life. The article describes approaches to the definition of the structure of the competence of the individual. Noting that competence is a complex formation, an integrated learning result, in which most researchers identify certain types or areas of competence. The algorithm of actions for the introduction of a competence-oriented approach to training (managerial level) is determined. The analysis of psychological and pedagogical literature, which proves the existence of different views

regarding the understanding of the essence of vocational and pedagogical competence, which is sometimes identified through a "pedagogical culture", and "pedagogical education". The article analyzes the view of researchers regarding vocational and pedagogical competence in two aspects: the purpose of education and vocational training; as a certain productive state that characterizes the level of the specialist in the implementation of personal professional competence. Professional and pedagogical competence of a specialist is an integral part and prerequisite for the formation of a manager's professionalism, which allows a specialist to effectively solve typical tasks in professional activities which promotes further professional self-improvement. The reform of a modern Ukrainian schools requires the training of a professional manager who can bring benefits to their country, form a generation, able to live and work in the new conditions, to represent their country worthy of the world stage, to ensure its successful entry into the world community. The training of such managers enables a qualitative updating of their professional training, which the number one priority is ensuring the focus on the formation of vocational and pedagogical competence.

Key words: manager of education, competence, competence of manager of education, professional activity, professional knowledge and skills, professional-pedagogical competence, competence formation.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Берека Виктор Евгеньевич,
доктор педагогических наук, профессор,
ректор, Хмельницького областного інститута
послідипломного педагогического образования,
г. Хмельницький, Украина
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6280-2442>
hmoippo@i.ua

Аннотация. В статье рассмотрены основные задачи по формированию компетентности будущего менеджера образования. Проанализированы современные теоретические подходы к раскрытию сущности понятия «профессионально-педагогическая компетентность»; определены структурные компоненты и виды профессионально-педагогической компетентности, раскрыта роль профессионально-педагогической компетентности в повышении профессионализма современного управленца; обоснована суть

професійної компетентності як інтегрованої характеристики личности спеціаліста, под якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу, цінностей, знань, умінь і навичок, відносин, що проявляються в здатності сприймати індивідуальні, професійні і соціальні потреби; в соціальній і професійній самореалізації в умовах ринкових відносин, в професійному самосовершенствуванні впродовж всього життя. Стаття описує підходи до визначення структури компетентності личности. Зазначаючи, що компетентність є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання, більшість дослідників виділяють певні види або напрями компетентності. Визначено алгоритм дій щодо впровадження компетентнісного орієнтованого підходу до навчання (управлінський рівень). У статті проаналізовано погляд дослідників щодо професійно-педагогічної компетентності в двох аспектах: як мету освіти і професійної підготовки; як певне результативне стан, що характеризує рівень спеціаліста щодо реалізації особистих професійних повноважень.

Реформування сучасної української школи потребує підготовки управлінця-професіонала, здатного принести користь своєму державству, сформувати покоління, здатне жити і творити в нових умовах буття, гідно представляти свою країну на світовій арені, забезпечити її успішне входження в світове співтовариство. Підготовка такого менеджера робить якість оновлює його професійну підготовку, в першу чергу формує професійно-педагогічну компетентність.

Ключеві слова: менеджер освіти; компетентність; компетентність менеджера освіти; професійна діяльність професійні знання і вміння; професійно-педагогічна компетентність; формування компетентності.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] I. H. Yermakova, *Zhyttieva kompetentsiia osobystosti*. Kyiv, Ukraine: Vyshcha shkola, 2004, 198 s.
- [2] Dzh. Raven. *Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy*. Moskva, Rossiya: Kogito-centr, 1999, 128 s.

- [3] Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky, A. V. Semenovoi, Red. Odesa, Ukraina: Palmira, 2006.
- [4] M. M. Choshanov, «Profesiino-pedahohichna kompetentnist: sutnist poniattia», Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu, Vyp. 273, Pedahohika ta psykholohiia, s. 43–49, 2003.
- [5] «Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u systemi zahalnoi osvity», Dyrektor shkoly, № 39/40, 2000.
- [6] O. Ovcharuk, «Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity», Stratehii reformuvannia osvity v Ukraini. Kyiv, Ukraina: KIS, s. 13–41, 2003.
- [7] Stratehiiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky. Kyiv, Ukraina: K.I.S., 2003.
- [8] Walo Hutmacher, «Key competencies for Europe», Report Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council Co-operation (CDCC), Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
- [9] H. V. Melnychenko, «Sutnist i struktura profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti», Nauka i osvita, № 4, s. 72–74, 2002.
- [10] «Klasyfikator profesii», Derzhstandart Ukrainy. Kyiv, Ukraina, 2001.
- [11] I. Rodyhina, «Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia (upravlinskyi aspekt)», Osvita i upravlinnia, T. 7, № 3/4, s. 18–23, 2004.
- [12] S. E. Shyshov, «Profesiina kompetentnist pedahoha», Osvita i upravlinnia, T. 4, № 2, s. 35–40, 2000.
- [13] O. D. Bozhovich, «Kompetenciya pedagoga: sushchnost' ponyatiya», Narodnoe obrazovanie, № 6, s. 57–63, 2000.
- [14] A. K. Markova, «Psykholohycheskye krytery y stupeny professyonalizma uchytelia», Pedahohika, № 6, s. 55–61, 1995.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-51-68
УДК 371.111

Голя Наталія Григорівна,
стажист-дослідник кафедри педагогіки,
управління та адміністрування
Навчально-наукового інституту
менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5745-8392>
natali.golia@ukr.net
Науковий кер. Г. М. Тимошко

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні аспекти формування творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти. Зроблено аналіз концептуальних підходів до визначення поняття «творчий потенціал». Досліджувану категорію проаналізовано з філософського, педагогічного та психологічного погляду, визначено їх спільні та відмінні риси. Розкрито основні підходи до формування творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти у психолого-педагогічній літературі. Визначено сутність понять «творчість», «управлінська творчість». Зазначено види, компоненти творчої діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти, взаємозв'язок творчого потенціалу й активності особистості. Охарактеризовано управлінську творчість керівників закладів професійно-технічної освіти та ознаки їхньої педагогічної творчості. Описано основні риси творчої діяльності, які можуть проявлятися та закріплюватися в особистості керівників закладів професійної освіти.

Автор статті стверджує, що творчий потенціал керівника – це система здібностей особистості (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість до всього нового), що допомагають оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов, знань, умінь, переконань, що визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності), які, урешті-решт збуджують особистість до творчої самореалізації й саморозвитку. Творчий потенціал є невід'ємною динамічною складовою частиною сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, відкритість особистості

до змін та самовдосконалення. Творчий потенціал виступає провідним чинником різноманітності та розвитку сукупної професійної культури керівника.

Творчий потенціал керівника можна розглядати як інтелектуальну структуру, що складається із сукупності психічних процесів, якостей та здібностей особистості, що реалізуються у процесі творчості.

Ключові слова: керівник закладу професійно-технічної освіти; потенціал; творчий потенціал; творчість; педагогічна творчість; управлінська творчість; творча активність.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Українська система професійної освіти формується шляхом демократичних змін і реформ. Інноваційні процеси, що відбуваються в економіці й соціумі, зміна цінностей та орієнтацій, зростання потреби в індивідуальній активності, самостійності, творчості особистості ставлять перед вітчизняною педагогікою нові завдання. Як слушно зазначає В. Кремінь, «лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією... І українське суспільство загалом, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя в нових умовах, сформувати людину інноваційну» [1, с. 6–7].

Управлінська ситуація в системі освіти вимагає від керівників закладів професійно-технічної освіти сміливості, рішучості, нетрадиційного мислення, почуття нового, готовності відмовитися від стереотипів, глибокого знання теорії і практики педагогічної й управлінської діяльності, тобто тих якостей, які покладено в основу творчості. Якість професійного становлення і розвитку особистості керівників закладів професійно-технічної освіти багато в чому визначає характер і долю модернізації професійної освіти, сприяючи приведенню її у відповідність до сучасних життєвих потреб країни.

Наявність у керівника творчого потенціалу сприяє знаходженню й реалізації оригінальних рішень, застосуванню новаторських форм роботи та методів управління, що допомагає вдосконалити освітній процес. Оскільки саме від особистості керівника значною мірою залежить успішна реалізація нових освітніх ідей, постає необхідність у розвитку його творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття творчого потенціалу розглядається у працях як зарубіжних (Е. де Боно, С. Франк, Д. Клозен, К. Тейлор, Дж. Гілфорд, Л. Рубінштейн, Б. Теплов), так і вітчизняних (В. Роменець, В. М'ясищев, А. Матюшкін, Г. Костюшко, О. Моляко) дослідників.

При цьому питання висвітлюється з різних поглядів. Зокрема, К. Тейлор, Д. Богоявленська розглядають поняття творчого потенціалу з погляду інтелектуальних характеристик. Композитор та педагог Є. Голубев розглядає творчий потенціал як готовність особистості до творчості. Психологи О. Матюшкін, В. Давидов вважають творчий потенціал основою для психічного розвитку. Педагоги-науковці О. Пометун, О. Савченко, С. Подмазін, Г. Балл звертають увагу на важливість розвитку творчого потенціалу під час навчальної діяльності. На важливості формування творчого потенціалу у позаурочний час наголошено у працях В. Дружиніна, О. Леонтьєва, Р. Грановської.

Проблема управлінської творчості як предмет наукового аналізу розглядається у трьох напрямках: загальнопсихологічний підхід у дослідженнях творчості (Б. Ананьєв, В. Біблер, А. Брушлінський, Я. Пономарьов, В. Романець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров); взаємозв'язок творчості з такими феноменами як творче ставлення до праці, творче мислення, творчий потенціал, творчі здібності (Е. де Боно, Дж. Р. Гілфорд, З. Калмикова, А. Коваленко, І. Маноха, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко) та взаємовплив творчості та професійної діяльності керівника, його професіоналізму та професійної майстерності (С. Гільманов, Г. Давидова, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов, А. Есаулов, Т. Сорочан, В. Олійник, Л. Калініна, Г. Тимошко, В. Рябова, О. Снісаренко, Л. Карамушка).

Незважаючи на широке дослідження питання, цю проблему вивчено недостатньо, адже не існує єдиного визначення поняття «творчий потенціал керівника», недостатньо висвітлено творчість як прояв управлінської діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета статті – проаналізувати стан розробленості проблеми формування творчого потенціалу керівників закладів професійно-технічної освіти в психолого-педагогічній літературі.

Основними *завданнями* дослідження є здійснення теоретичного аналізу щодо дефініцій дослідження «творчий потенціал керівника», «управлінська творчість», визначення ознак педагогічної творчості керівників закладів професійно-технічної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Термін «потенціал» (від лат. *potentia* – сила; англ. *potential*, нім. *potential*, нім. *konsumismus*) трактується як ресурс, заряд, запас, резерв (внутрішній, життєвий), можливості тощо. Словник української мови за загальною редакцією І. Білодіда подає декілька значень слова «потенціал», одне з яких – пряме – стосується його використання у спеціальних галузях

наук (фізики, техніки тощо), а інші – переносні – використовуються для позначення сукупності всіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в певній галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь, резерву; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [2]. У Великому тлумачному словнику української мови (2005 рік) вміщено окрему статтю про поняття «творчий потенціал», де ця дефініція визначається як уміння творчо мислити та діяти, проявляти себе й робити вірний вибір у нестандартних ситуаціях, виконувати проблемні завдання, як оригінальність, критичність мислення, креативність [3].

Філософські джерела подають визначення потенціалу як здатність речі бути не тим, чим вона є (у категоріях субстанції, якості, кількості, місця), тобто здатність здійснювати відповідно рух або процес. А потенціал особистості подається як інтегральна риса, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності та як індивідуальної цінності, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні суспільних відносин і власного саморозвитку.

С. Евінзон трактує творчий потенціал як спеціальну якість, що характеризує міру відповідності діяльнісних якостей індивіда соціальній нормі (певній соціальній ролі), необхідній для самовизначення як суб'єкта творчості. Учений наголошує на ролі творчого потенціалу для здійснення творчості тепер і в майбутньому [4]. У цьому погляді С. Евінзона дещо відрізняються від думки Г. Піхтовнікова, який убачає в цьому понятті сукупність реальних можливостей, здібностей, умінь і навичок, що визначають рівень розвитку особистості, тим самим стверджуючи важливість творчого потенціалу для особистісного розвитку взагалі [5].

Поняття творчого потенціалу досить детально розроблено у психологічній науці. Енциклопедичний словник із психології та педагогіки подає визначення творчого потенціалу як аспекту інтелекту, що характеризується новизною мислення та оригінальністю під час виконання завдань [6].

В акмеологічному словнику зазначається, що творчий потенціал може розглядатися як нереалізовані, але наявні в людини здібності (або здібності, які ще не розвинені, не пов'язані зі сферою їх прояву навіть в уявленнях), як творча характеристика особистості, що складається з інтеграції спеціальних здібностей, ініціативи, мотивації досягнення та організаторських або інноваційних здібностей, що спонукають до змін, удосконалення, оптимізації наявного стану справ, діяльності [7].

Схожої думки дотримується О. Попель, вважаючи творчий потенціал системною характеристикою особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, ухвалювати рішення та діяти оригінально й нестандартно

в різних ситуаціях [8], а також В. Моляко, визначаючи творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності [9], Д. Богоявленська [10] підкреслює, що творчий потенціал ґрунтується, передусім, на природних здібностях як на головному вирішальному аспекті.

У роботах С. Максименка потенціал протиставляється діяльності. Учений трактує зазначене поняття як таку можливість, що, реалізуючись у діяльності, удосконалюється, залишаючись потенційною (імовірнісною можливістю), вважає, що діяльність відокремлено від потенціалу і вона є засобом досягнення поставленої мети.

А. Матюшкін убачає суть творчого потенціалу в інтегративній якості особистості, що виражається у ставленні (позиції, налаштуванні, спрямованості) людини до творчості, підкреслюючи значення наявності в людини мотивації до здійснення творчої діяльності [11].

О. Мотков фактично ототожнює творчий потенціал із єдністю таких рис творчої особистості, як сміливість, оригінальність, спонтанність, почуття гумору, естетичне чуття, здатність до гри, самосприйняття, упевненість у своїх силах і здібностях, наявність рис жіночності в чоловіків і рис мужності в жінок, наполегливість у вирішенні проблеми, схильність до самоаналізу тощо. І. Мартинюк та В. Овчинников конкретизують термін «творчий потенціал особистості», розуміючи його як обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості.

Активно досліджується питання створення психологічних технологій, спрямованих на максимальне розкриття потенціалу фахівця й підвищення його конкурентоспроможності.

Акмеологами зроблено спроби представити сутність творчого потенціалу через інші категорії: енергопотенціал людини (Н. Кузьміна), сукупність можливостей цілеспрямованої творчої діяльності, які виявляють себе завдяки творчим здібностям (П. Кравчук), психоенергетичне напруження між мріями і реальними можливостями (О. Варламова, С. Степанов), динамічна інтегративна властивість особистості, що є передумовою творчої діяльності (С. Глухова), інтегративна характеристика особистісних здібностей (А. Уразова), особистісна здатність до творення нового, яка проявляється в особливостях мислення (І. Ігнатенко), цілісний професійно-особистісний феномен (Г. Самігулліна) тощо.

У низці наукових праць із педагогіки творчий потенціал представлено як систему знань, переконань, на основі яких вибудовується, регулюється діяльність особистості, високий рівень розвитку мислення (Т. Браже, О. Голубов); характерна властивість індивіда, що визначає його

можливості в творчому самоздійсненні та самореалізації (М. Колосова). На думку Т. Рогової, потенціал людини можна розглядати як її внутрішній світ, який пізнається індивідуумом протягом усього життя за допомогою використання окремих можливостей, ресурсів для своєї діяльності.

В. Сластьонін, Л. Подимова та інші науковці спираються на тлумачення цієї психолого-педагогічної категорії як динамічної структури особистості, що має комплекс здібностей, які виявляються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її розвитку [12].

Л. Бірюк зазначає, що реальність, яка відображається в терміні «потенціал», перебуває на межі природного (об'єктивного) і соціального (суб'єктивного), внутрішнього і зовнішнього, статичного і динамічного, тому творчий потенціал особистості є інтегрованою властивістю у вигляді здібності, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність.

Творчий потенціал керівника – частина його особистісно-професійного потенціалу, що накопичується й розвивається впродовж життя, сукупність його можливостей для інноваційного виконання різних завдань, пов'язаних із розвитком працівників, учнів (вихованців), організацією освітнього процесу, професійною співпрацею. Кожний керівник володіє творчим потенціалом, який необхідно розвивати і вдосконалювати.

Аналіз наукових джерел свідчить про зміни в розумінні вченими сутності творчого потенціалу керівника: від простого трактування цього поняття як здатності творчо мислити і пізнавати навколишній світ до осмислення його як складного особистісного феномену, що містить різноманіття біологічних, психічних, соціальних та інших характеристик; від розгляду творчого потенціалу як якості особистості до визнання її знаковою особистісною структурою. При цьому С. Кримський, С. Гармаш та інші науковці віддають перевагу саморозвитку і творчим зусиллям у становленні творчого потенціалу, підкреслюючи необхідність його розвитку в активній творчій діяльності.

Творчий потенціал особистості у філософії, педагогіці, психології трактується по-різному, однак усі науковці виокремлюють у змісті творчого потенціалу сукупність можливостей і підкреслюють активну роль самої особистості, якій притаманний цей потенціал («самовизначення», «саморозвиток», «позиція», «прагнення», «самореалізація»).

Великого значення для розвитку творчого потенціалу керівників учені надають розумінню керівниками особливостей творчості у своїй професійній діяльності. Наукові праці А. Деркач, В. Маркова, І. Семенова доводять, що саме специфіка управлінської творчості керівника зумовлює

необхідність зростання його творчого потенціалу у становленні й розвитку особистісних здібностей та ініціатив.

Розгляньмо поняття «творчість». Під творчістю у філософії розуміється «творення людиною чогось нового, що раніше не існувало» [13]. Вона є таким видом діяльності, що актуалізує потенційні властивості та ресурси особистості, оскільки саме у творчості знаходять вираження її сутнісні особливості.

Творчість та її реалізація пов'язані з людською природою та з її залежністю від якості участі людини в соціальному житті. Це знаходить своє підтвердження і у філософських працях Е. Фромма, який уважав, що природа людини може вдосконалюватися радикально, оскільки вона має безмірний потенціал суб'єктивності, а значить, і творчості. Він убачав вихід із глухого кута цивілізації в розгадці сутності творчої діяльності особистості й рушійних сил людської творчості [14]. Своїми дослідженнями Е. Фромм довів, що особливості продуктивної творчої діяльності сприяють формуванню гармонійної творчої індивідуальності, а саме: розвитку творчого мислення та високої самооцінки особистості; розвитку комунікативних здібностей, любові до навколишнього світу й оточуючих людей; розвитку продуктивної активності в процесі трудової діяльності.

А. Маслоу визначав творчість як здатність виражати ідеї та почуття відкрито і без страху потрапити у смішне становище, а також схильність до всього підходити творчо, наприклад, до викладання, до ведення домашнього господарства тощо. Учений пов'язує творчість із внутрішньою інтеграцією особистості й вважає, що творчість частково залежить від неї й є синтезувальним, конструктивним, об'єднувальним та інтегруювальним витоком. Педагогічний підхід до формування творчих здібностей потребує застосування психологічних методів, спрямованих на досягнення інтеграції внутрішнього світу особистості [15].

Коли кажуть про творчість менеджера, то мають на увазі його здібності до виходу за межі заданих умов життєдіяльності – ініціативу, потяг до нового, вміння переборювати труднощі тощо. Якщо керівник навчального закладу творчий, розумний, відданий справі, має перспективне мислення, а через те й активний, то він зможе примусити рухатися пасивних людей.

Творчість – це діяльність людини, яка пройнята елементами нового, здатність до вдосконалення, розвитку, спрямована на створення духовних та матеріальних цінностей. На думку А. Маслоу, Д. Макгрегора, Д. Адаїра, творчість – це робота, пов'язана зі служінням іншим людям. Тому, на відміну від праці, творчість є вищим і досконалішим типом діяльності. Творчість та її розвиток наповнюють діяльність людини новим змістом

[16]. Її спонукальний мотив пов'язаний із внутрішніми потребами людини, її прагненням до самореалізації, до примноження своїх здібностей, талантів, можливостей і знань. Пітер Сенге вважає, що поштовхом до творчості є не особисте бачення менеджера, а творче напруження, яке виникає внаслідок незбігання мрії та реальності. Оволодівши творчим напруженням, зауважує Пітер Сенге, людина кардинально змінює своє ставлення до світу. Творче напруження виникає тоді, коли є мрія, бачення, і людина зіставляє мрію з реальністю. Менеджер породжує це творче напруження керує ним в усій організації, а не тільки у власній голові. У цьому й полягає важливе значення його праці [17].

Отже, у наукових джерелах наголошується переважно на діяльній природі творчості, передумовами якої є прагнення людини до створення нового, активність мислення і пошукова діяльність. Визначення творчості як процесу підкреслює її цілеспрямованість, тривалість і роль у розвитку особистості. Багатогранність цього поняття знаходить своє відображення у визначенні творчості через декілька понять одночасно. Зважаючи на особливості управлінської діяльності, ми приєднуємося до думки В. Андрєєва, який визначає творчість як один із видів діяльності, спрямований на виконання творчого завдання, для якого необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат, що володіє новизною та оригінальністю, особистою й соціальною значущістю, а також прогресивністю [18].

На підставі викладеного розглядаємо творчий потенціал керівників як складну динамічну характеристику особистості, що інтегрує пізнавальний ресурс, творчі можливості та здібності, готовність до інноваційної діяльності, здатність до творчого саморозвитку та самовдосконалення.

У процесі нарощення творчого потенціалу через активну діяльність виникає дедалі більша потреба в творчій самореалізації та саморозвитку. Цей процес розгортається по спіралі: потенціал реалізується шляхом зусилля, спрямованим на прагнення до перевищення себе. Взаємозв'язок між поняттями «творчість» і «творчий потенціал» стосовно керівника можна описати так: результативність творчої діяльності залежить від рівня творчого потенціалу; водночас у творчості людина проявляє творчий потенціал і нарощує його.

Ми проаналізували наукові дослідження стосовно дефініції «управлінська творчість».

Творча праця керівника навчального закладу передбачає внесення нового в процес праці, удосконалення дій і рухів, спрямованих на досягнення мети навчального закладу. Продукт творчої праці як суспільно

корисний продукт впливає і на ставлення до праці, і на стосунки між людьми в її процесі. Розмежовуючи вкладені в нього творчі дії керівника, продукт праці сам спонукає до творчої діяльності. Саме в творчій діяльності найбільш яскраво виступає те, що керівник повинен підкорити вільну гру своїх тяжінь і сил зовнішній меті, продуктові власної праці. Творча праця, створюючи суспільно корисний продукт, об'єктивно вносить у нього щось нове, оригінальне, властиве особистості.

Керівник навчального закладу поєднує в собі два види творчості: педагогічну й управлінську. Це зумовлено виконанням двох видів діяльності: педагогічної й управлінської.

С. Сисоєва називає центральним етапом педагогічної творчості особистісно зорієнтовану розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємин між ними, спрямовану на розвиток їхнього творчого потенціалу [19]. Науковець також зауважує, що педагогічна творчість є сукупністю не лише послідовних і взаємопов'язаних дій суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованих на свідоме й міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду, культури поведінки тощо, а й «послідовних і взаємопов'язаних «перетворень» у їхньому творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності» [19].

Т. Сорочан визначає, що, оскільки педагогічна діяльність завжди пов'язана з перетворенням, то творчість є обов'язковою умовою педагогічного процесу [20].

До основних етапів педагогічної творчості С. Сисоєва відносить: педагогічний задум; актуалізацію і відбір професійних знань, умінь, здобутків власного педагогічного досвіду щодо реалізації задуму; інформаційний пошук; проектування навчальної взаємодії з учнями; реалізацію педагогічного задуму [19].

Н. Кузьміна, В. Кан-Калик, М. Никандров та інші науковці визначають, що для оптимального розвитку творчості педагога необхідним є дотримання умов, серед яких: обмеженість часових меж творчого процесу, взаємозв'язок творчості вчителя із творчістю інших педагогів, значущість творчості особистості для творчості колективу й навпаки; необхідність прогнозування віддаленого результату діяльності, урахування можливих наслідків розвитку ідей; обумовленість і специфіка сфери діяльності, необхідність дотримання балансу між вербальним, емоційним та емпатичним спілкуванням.

Крім того, у працях В. Кан-Калика визначено вимоги до планування творчості в педагогічній діяльності, а саме: чітке усвідомлення кінцевої мети навчально-виховної взаємодії (очікуваний результат); співвідношення

запланованих взаємодій із психолого-педагогічною теорією; співвідношення запланованих взаємодій із загальною системою педагогічного процесу; конкретизація запланованої взаємодії щодо власних, авторських педагогічних поглядів; урахування індивідуально-неповторних особливостей певної ситуації (вікових, соціально-психологічних, індивідуально-типологічних тощо); вірогідний прогноз близьких і віддалених у часі результатів взаємодії; пошук оптимальних способів для здійснення запланованої взаємодії [21].

Ознаки педагогічної творчості керівників закладів професійної освіти:

- Регламентованість у часі та просторі. Керівник-учитель обмежений у часі кількістю годин, що приділяються на вивчення конкретної теми, розділу, обмежений аудиторним часом тощо. Під час заняття виникають передбачувані і непередбачувані ситуації, що вимагають кваліфікованого вирішення.

- Тривалість пошуків керівника-учителя. Результати діяльності втілюються в знаннях, уміннях, навичках, формах діяльності та оцінюються доволі відносно. Розвинені аналітичні, прогностичні, рефлексивні й інші здібності керівника-вчителя дають змогу на основі часткових результатів передбачати і прогнозувати результат його педагогічної діяльності.

- Співтворчість керівника-учителя з учнями, колегами-вчителями в педагогічному процесі заснована на єдності мети педагогічної діяльності. Керівник-учитель, як фахівець у певній галузі знань, в освітньому процесі демонструє своїм учням творче ставлення до педагогічної діяльності.

- Залежність прояву творчого педагогічного потенціалу керівника-вчителя від методичного, технічного оснащення освітнього процесу. Стандартне і нестандартне навчальне устаткування, технічне забезпечення, методична підготовка керівника-вчителя і психологічна готовність учнів до спільного пошуку характеризують специфіку педагогічної творчості.

- Уміння керівника-вчителя керувати особистим емоційно-психічним станом. Викликати адекватну поведінку в діяльності учнів, здатність організувати спілкування з учнями як творчий процес, не придушуючи їхню ініціативу і винахідливість, створити умови для повного творчого самовираження та самореалізації.

Компонентами творчої діяльності є спрямованість на творчий пошук, суб'єктивне відкриття, матеріальне втілення задуму.

Риси творчої діяльності, які можуть проявлятися та закріплюватися у стійкій інтелектуальній якості особистості керівника: здатність бачити проблему; оригінальність мислення; діалектичність мислення; легкість асоціювання; гнучкість мислення – вільний перехід з однієї операції на

іншу; антиконформізм – невідкорюваність загальноприйнятому погляду; легкість генерування ідей – чим більше ідей пропонує людина, тим вище вірогідність, що серед них будуть цінні; критичність мислення – контрольне ставлення до інформації, яка надходить (передчувати, яку ідею слід відкинути); здатність до оцінювання – уміння обирати одну з альтернатив перевірки; здатність до перенесення – механізм перенесення засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; готовність пам'яті [22].

Творчість керівника розглядається як його самореалізація на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення ним індивідуальних способів власного професійного зростання та побудова програми самовдосконалення.

Керівники закладів професійно-технічної освіти не завжди повною мірою осмислюють потребу в творчості, усвідомлюють свої творчі потенції, способи їх реалізації. Їхній творчий потенціал може розкритися за надзвичайних обставин, коли відбуваються мобілізація сил і виявлення прихованих резервів, що реалізуються у творчості, вчинках, матеріальній і духовній діяльності. По суті, будь-яка творчість – це крок у невідоме, коли поряд з відкриттям, створенням нового в зовнішньому для людини світі не менше (а в деяких аспектах і більше) значення має виявлення нового в собі (власних можливостей) і з'ясування нового у своєму ціннісному ставленні до життя.

Творча активність керівників закладів професійно-технічної освіти визначається ступенем пізнання ними власних творчих потенцій і повнотою їх використання в плануванні своєї діяльності і саморозвитку.

Активність керівників закладів професійної освіти спирається на:

- позицію особистості за ставленням до обставин;
- властивість здійснювати вольові зусилля, робити вибір, ухвалювати рішення і втілювати їх у життя;
- здатність до самоактуалізації, що виявляється в реалізації внутрішніх потенцій (цілей, задумів, намірів);
- здатність реалізувати засвоєні цінності, норми, правила відповідно до своїх переконань, планів, цілей.

Активність керівників повинна мати певну спрямованість. Саме ця спрямованість підносить активність до рівня діяльності. Професійна діяльність є соціальною формою вияву творчої активності керівника закладу (немає творчості поза діяльністю, але є діяльність, позбавлена в певному розумінні творчого (сутнісного) змісту).

Активний стан особистості, в якому реалізується її творчий потенціал та здібності, пов'язується з такою здібністю суб'єкта творчої діяльності, як креативність. Креативність, як цілісне багатокomпонентне утворення особистості, складає стрижневий компонент управлінських

здібностей і є провідним фактором успішності управлінської діяльності керівника навчального закладу.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

Дослідження проводилося за допомогою методів наукового аналізу досліджуваного явища, а саме: вивчення та узагальнення теоретичних підходів щодо усвідомлення основних дефініцій та понять. Використані методи теоретичного узагальнення сприяли використанню та співставленню наукових фактів і процесів щодо розуміння сутності досліджуваного феномену.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Результатами дослідження є здійснення аналізу наукових джерел щодо розвитку творчого потенціалу керівника закладу освіти. Визначено ознаки педагогічної творчості керівників закладів професійно-технічної освіти, компоненти їхньої творчої діяльності. Здійснено авторське трактування: управлінська творчість керівника – це творча діяльність, спрямована на виконання завдань, для яких характерна відсутність у предметній сфері або лише в суб'єкта управління не тільки способу виконання, а й необхідних для його розроблення відповідних предметно-специфічних знань.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, управлінська творчість зумовлена творчим потенціалом особистості керівника, який формується на основі накопиченого нею досвіду, психолого-педагогічних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дають змогу знаходити й застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми та методи, удосконалюючи виконання своїх професійних функцій.

На підставі аналізу наукової літератури поняття «управлінська творчість» вважаємо тотожним до поняття «творча управлінська діяльність» та розглядаємо його як різновид творчої діяльності керівника у професійній сфері, що є зовнішнім виразом творчого потенціалу, заснованого на особистісних і професійних якостях. Здатність до управлінської творчості притаманна тільки тій особистості, яка характеризується ціннісним ставленням до власної професійної діяльності, прагне підвищити професійну кваліфікацію, здобути нові знання. Творчість стає фундаментом, на якому ґрунтується подальший розвиток особистості, що зумовлює необхідність дослідити структуру творчого потенціалу керівника.

Перспективою цього дослідження визначаємо створення моделі розвитку творчої управлінської діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] В. Г. Кремень. «Інноваційна людина: Україна на шляху європейської інтеграції», *Агора*, Вип. 5, с. 5–9, 2007.
- [2] *Словник української мови: [в 11-ти т.]*, [ред. кол.: І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Винник, Г. М. Гнатюк та ін.]. Київ, Україна: Наукова думка, 1979, Т. 10, 659 с.
- [3] *Великий тлумачний словник сучасної української мови* [голов. ред. В. Т. Бусел; ред.-лексикогр. В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас та ін.]. – 5-те вид. Київ, Україна: Перун, 2005, 1728 с.
- [4] С. Р. Евинзон, «Философско-социологический анализ творческого потенциала учёных», дис. канд. наук. Томск, Россия, 1988, 145 с.
- [5] Г. Л. Пихтовников, «Творческий потенциал молодого рабочего (Состояние и пути реализации в производственном коллективе)», дис. канд. наук. Москва, Россия, 1989, 175 с.
- [6] *Енциклопедія освіти*, В. Г. Кремень, Ред. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
- [7] *Акмеологический словарь*, А. А. Деркач, Ред. Москва, Россия: Изд-во РАГС, 2004, 161 с.
- [8] А. А. Попель, «Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки», дис. канд. наук; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Н. Новгород, Россия, 2005, 217 с.
- [9] В. О. Моляко, та О. Л. Музика, *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир, Україна: Рута, 2006, 320 с.
- [10] Д. Б. Богоявленская, *Психология творческих способностей*. Москва, Россия: Академия, 2002, 320 с.
- [11] А. М. Матюшкин, *Мышление. Обучение. Творчество*. Москва, Россия: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2003, 720 с.
- [12] В. А. Слостенин, и Л. С. Подымова, *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, Россия: Магистр, 1997, 224 с.
- [13] *Філософський енциклопедичний словник*. Київ, Україна: Абрис, 2002, 423 с.
- [14] Э. Фромм, *Анатомия человеческой деструктивности*; пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. Москва, Россия: АСТ, 2004, 635 с. (Серия «Philosophy»).

- [15] А. Маслоу, *Новые границы человеческой природы*. Москва, Россия: Смысл, 1999.
- [16] Г. Л. Чайка, *Організація праці менеджера*. Київ, Україна: Знання, 2007, 420 с.
- [17] П. Сенге. «Как научиться изменяться. Интервью с Аланом Вебером», *Искусство управления*, 2000.
- [18] В. И. Андреев, *Диалектика воспитания творческой личности: основы педагогики творчества*. Казань, Россия: Изд-во Казан. ун-та, 1988, 236 с.
- [19] С. О. Сисоева, *Основи педагогічної творчості*. Київ, Україна: Міленіум, 2006, 344 с.
- [20] Т. М. Сорочан, *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика*; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, Україна: Знання, 2005, 384 с.
- [21] В. А. Кан-Калик, и Н. Д. Никандров, *Педагогическое творчество*. Москва, Россия: Педагогика, 1990, 144 с.
- [22] С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. А. Кривильова, та О. В. Лебідь, *Управління навальним закладом*. Донецьк, Україна: ЛАНДОН-XXI, 2012, 512 с.

TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION BODIES OF LEADERS

Natalia Golia,

trainee-researcher of the department of pedagogy,
management and administration
of educational and scientific institute
of management and psychology UMO,
Kiev, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5745-8392>
natali_golia@ukr.net

Abstract. The article deals with theoretical aspects of formation of creative potential of the heads of institutions of vocational education. An analysis of conceptual approaches to the definition of «creative potential» is made. The investigated category is analyzed from the philosophical, pedagogical and psychological points of view, their common and distinctive features are determined. The basic approaches to formation of creative potential of heads of institutions of vocational education in psychological and pedagogical literature are revealed. The essence of the concept «creativity», «management creativity» is determined. The types, components of creative activity of heads of institutions of vocational education, the relationship of creative potential and personality activity are pointed out. The managerial creativity of the heads of institutions of

vocational education and the signs of their pedagogical creativity is described. The main features of creative activity, which can be manifested and fixed in the personality of the heads of institutions of vocational education, are described. The author of the article argues that the creative potential of the leader is a system of personality abilities (ingenuity, imagination, criticality of reason, openness to everything new) that allow optimally to change the methods of action in accordance with the new conditions and knowledge, skills and beliefs that determine the results of the activity (novelty, originality, uniqueness of the approaches of the subject to the implementation of activities), which, as a result, excite the personality to creative self-realization and self-development. Creative potential is an integral dynamic component of the aggregate culture of a specialist that contains the existing and potential abilities and possibilities for creating something new or transforming the knowledgeable, openness of the individual to changes and self-improvement. Creative potential is a leading factor in the diversity and development of the overall professional culture of the head. The creative potential of the leader can be regarded as an intellectual structure consisting of a set of mental processes, qualities and abilities of the individual, realized in the process of creativity.

Key words: head of institution of vocational education, potential, creative potential, creativity, pedagogical creativity, managerial creativity, creative activity.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Голя Наталья Григорьевна,

стажер-исследователь кафедры управления,
педагогика и администрирования

Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,

г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5745-8392>

natali_golia@ukr.net

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования. Сделан анализ концептуальных подходов к определению понятия «творческий потенциал». Исследуемая категория проанализирована с философской, педагогической и психологической точек зрения, определены их общие и отличительные черты. Раскрыты основные

подходы к формированию творческого потенциала руководителей учреждений профессионально-технического образования в психолого-педагогической литературе. Определена сущность понятий «творчество», «управленческое творчество». Указаны виды, компоненты творческой деятельности руководителей учреждений профессионально-технического образования, взаимосвязь творческого потенциала и активности личности. Охарактеризованы управленческое творчество руководителей учреждений профессионально-технического образования и признаки их педагогического творчества. Описаны основные черты творческой деятельности, которые могут проявляться и закрепляться в личности руководителей учреждений профессионального образования.

Автор статьи утверждает, что творческий потенциал руководителя – это система способностей личности (находчивость, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющие оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, знаниями, умениями, убеждениями, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), которые возбуждают личность к творческой самореализации и саморазвитию. Творческий потенциал является неотъемлемой динамической составляющей частью совокупной культуры специалиста, вмещающей имеющиеся и потенциальные способности и возможности к созданию чего-то нового или преобразования познанного, открытость личности к изменениям и самосовершенствованию. Творческий потенциал выступает ведущим фактором разнообразия и развития совокупной профессиональной культуры руководителя.

Творческий потенциал руководителя можно рассматривать как интеллектуальную структуру, состоящую из совокупности психических процессов, качеств и способностей личности, реализуемых в процессе творчества.

Ключевые слова: руководитель учреждения профессионально-технического образования; потенциал; творческий потенциал; творчество; педагогическое творчество; управленческое творчество; творческая активность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. H. Kremen. «Innovatsiina liudyna: Ukraina na shliakhu yevropeiskoi intehratsii», *Ahora*, Vyp. 5, s. 5–9, 2007.

- [2] Slovnyk ukrainskoi movy: [v 11-ty t.], [red. kol.: I. K. Bilodid, A. A. Buriachok, V. O. Vynnyk, H. M. Hnatiuk ta in.]. Kyiv, Ukraina: Naukova dumka, 1979, T. 10, 659 s.
- [3] Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [holov. red. V. T. Busel; red.-leksykoht. V. T. Busel, M. D. Vasyleha-Derybas ta in.]. – 5-te vyd. Kyiv, Ukraina: Perun, 2005, 1728 s.
- [4] S. R. Evinzon, «Filosofsko-sociologicheskij analiz tvorcheskogo potentsiala uchyonyh», dis. kand. nauk. Tomsk, Rossiya, 1988, 145 s.
- [5] G. L. Pihtovnikov, «Tvorcheskij potencial molodogo rabochego (Sostoyanie i puti realizacii v proizvodstvennom kollektive)», dis. kand. nauk. Moskva, Rossiya, 1989, 175 s.
- [6] Entsyklopediia osvity, V. H. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, 1040 s.
- [7] Akmeologicheskij slovar', A. A. Derkach, Red. Moskva, Rossiya: Izd-vo RAGS, 2004, 161 s.
- [8] A. A. Popel', «Psihologicheskie usloviya razvitiya social'noj kreativnosti studentov v processe professional'noj podgotovki», dis. kand. nauk; Nizhegorod. gos. lingv. un-t im. N. A. Dobrolyubova. N. Novgorod, Rossiya, 2005, 217 s.
- [9] V. O. Moliako, ta O. L. Muzyka, Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen. Zhytomyr, Ukraina: Ruta, 2006, 320 s.
- [10] D. B. Bogoyavlenskaya, Psihologiya tvorcheskih sposobnostej. Moskva, Rossiya: Akademiya, 2002, 320 s.
- [11] A. M. Matyushkin, Myshlenie. Obuchenie. Tvorchestvo. Moskva, Rossiya: Izd-vo Moskov. psihologo-social'nogo in-ta, 2003, 720 s.
- [12] V. A. Slastenin, i L. S. Podymova, Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. Moskva, Rossiya: Magistr, 1997, 224 s.
- [13] Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv, Ukraina: Abrys, 2002, 423 s.
- [14] E.H. Fromm, Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti; per. s angl. E.H. M. Telyatnikova, T. V. Panfilova. Moskva, Rossiya: AST, 2004, 635 s. (Seriya «Philosophy»).
- [15] A. Maslou, Novye granicy chelovecheskoj prirody. Moskva, Rossiya: Smysl, 1999.
- [16] H. L. Chaika, Orhanizatsiia pratsi menedzhera. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2007, 420 s.
- [17] P. Senge. «Kak nauchit'sya izmenyat'sya. Interv'yu s Alanom Veberom», Iskusstvo upravleniya, 2000.
- [18] V. I. Andreev, Dialektika vospitaniya tvorcheskoj lichnosti: osnovy pedagogiki tvorchestva. Kazan', Rossiya: Izd-vo Kazan. un-ta, 1988, 236 s.
- [19] S. O. Sysoieva, Osnovy pedahohichnoi tvorchosti. Kyiv, Ukraina: Milenium, 2006, 344 s.

- [20] T. M. Sorochan, *Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoï diialnosti: teoriia ta praktyka*; Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. Luhansk, Ukraina: Znannia, 2005, 384 s.
- [21] V. A. Kan-Kalik, i N. D. Nikandrov, *Pedagogicheskoe tvorchestvo*. Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1990, 144 s.
- [22] S. H. Nemchenko, O. B. Holik, O. A. Kryvylova, ta O. V. Lebid, *Upravlinnia navalnym zakladom*. Donetsk, Ukraina: LANDON-KhKhI, 2012, 512 s.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-69-82
УДК 377.014.5

Денисова Анастасія Володимирівна,
завідувач навчального відділу
Білоцерківського інституту
неперервної професійної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Біла Церква, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4014-9312>
dipodenisova@gmail.com

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У цій статті висвітлюється поняття «якість підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти». Оскільки в сучасних умовах бракує кваліфікованої робочої сили для подальшого забезпечення кадрового потенціалу України, гостро постає потреба професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, технологічних трансформацій та орієнтованих на професійне й особистісне вдосконалення для здійснення якісної підготовки робітників. Розглянуто підходи вчених до визначення якості освіти. З'ясовано, що якість освіти визначається, як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг, і характеризується подвійністю цільових орієнтацій, що полягає, з одного боку, в тому, що є особисті цілі, як задоволення потреб споживачів освітніх послуг, з іншого – професійні цілі, як відповідність вимогам до компетентності фахівця. Зазначено, що застосування квалітології у площині дослідження якості освіти йде у напрямках загальної теорії якості освіти, кваліметрії й управління якістю. Зроблено аналіз підвищення кваліфікації як складової загальної системи неперервної освіти особистості. Визначено якість підвищення кваліфікації як певну характеристику освітньої діяльності щодо рівня вдосконалення/розвитку професійних компетентностей слухачів за програмою підвищення кваліфікації відповідно до суспільних вимог і потреб фізичних або юридичних осіб. Встановлено, що структурними елементами моделі якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти виступають критерії якості умов (освітнього середовища), процесу та результату.

Ключові слова: якість освіти; квалітологія; управління якістю; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; якість підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти; показники якості.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Історично склалося, що в умовах соціально-економічних, культурно-духовних, технологічних трансформацій, носіями суспільних змін та освітніх перетворень виступають педагогічні працівники. Це твердження знаходить своє відображення у концептуальних положеннях розвитку як неперервної педагогічної освіти взагалі, так і місії науково-педагогічних і педагогічних працівників, зокрема.

Актуальною потребою сьогодення є необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати та приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі та функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо [1].

Не залишає сумніву і той факт, що у сучасних умовах бракує кваліфікованої робочої сили для подальшого забезпечення кадрового потенціалу України, особливої уваги потребує саме розвиток професійної освіти.

Світова тенденція неперервної професійної освіти (освіти впродовж життя) зумовлює необхідність цілісного розв'язання проблем розвитку трудового потенціалу, його професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації, щоб дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [2].

З огляду на випереджальний характер освіти, сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинна бути адаптивною до соціально-економічних умов держави, вимог суспільства, учасників освітнього процесу, орієнтованою на професійне й особистісне вдосконалення та розвиток педагогічних працівників.

Безсумнівно, означені питання перебувають у центрі уваги та потребують подальшого дослідження, особливо у контексті забезпечення та поліпшення якості підвищення кваліфікації фахівців професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі якість освіти розглядається достатньо ґрунтовно і різноаспектно. Так,

методологічні проблеми якості освіти відображено у працях В. Кременя, О. Савченко, В. Зайчука, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, управлінню якістю вищої освіти приділяли увагу В. Луговий, Н. Діденко, В. Курило; праці О. Авраменко, І. Лупан, Л. Лутченко, Н. Пасічник присвячені освітнім вимірюванням, які адаптовані до стандартів ЄС. Теоретичне обґрунтування кваліметричного підходу в управлінні освітою представлено у працях О. Ануфрієвої, Г. Данилової, Г. Єльнікової, З. Рябової, Л. Покроєвої та інших. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників знайшли відображення у працях В. Олійника, М. Кириченка, В. Маслова, Т. Сорочан; Н. Клокар досліджує теорію та практику моніторингового супроводу управління підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів регіону.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та визначенні основних критеріїв якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТО.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі *завдання*: проаналізувати сучасні підходи до визначення категорій якості освіти загалом та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти, зокрема, визначити й обґрунтувати критерії якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Загальновідомо, що поняття «якість» у широкому розумінні є універсальною філософською категорією, що визначає:

1. Внутрішню визначеність предмета, яка являє специфіку, що відрізняє його від усіх інших.

2. Ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням.

3. Ту чи іншу характерну ознаку, властивість, рису кого-, чого-небудь [3].

Якість, як системна категорія (R), на думку Ю. Андріанова, А. Субетто, може бути описана формулою її часткових аспектів [4]:

$$\text{Якість (R)} = (\text{А, Б, В, Г, Д, Є, Ж}) \quad (1)$$

де:

А – якість, як сукупність властивостей (аспект властивості);

Б – якість структурна, являє собою ієрархічну систему властивостей або якостей частин об'єкта (аспект структурності);

В – якість як динамічна система властивостей (аспект динамічності);

Г – якість, як істотна визначеність (детермінованість) об'єкта (процесу), що виражається в закономірному зв'язку складових елементів, частин й умов розвитку об'єкта (аспект визначеності);

Д – багатогранність якості, що розкривається через систему моментів: властивість, структура, система, границя, цілісність, визначеність, стійкість, мінливість, кількість (аспект зовнішньо-внутрішньої обумовленості);

Є – якість обумовлює одиничність об'єкта (процесу), його специфічність, цілісність, упорядкованість, визначеність, стійкість (аспект специфікації);

Ж – якість, що створена людиною (суспільством) для об'єктів і процесів, має цінність (аспект цінності).

Дослідження якості здійснюється у межах квалітології – науки про якість створюваних людиною об'єктів і процесів. Найважливішим типом системно-структурного уявлення квалітології є тріадне системно-теоретичне розгортання квалітології у формі єдності трьох основних теорій – теорії якості, кваліметрії, теорії управління якістю (принцип триєдності квалітології по А. Субетто) [5].

Як зазначає О. Ляшенко, якість освіти можна представляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні й інші [6].

Так, у «Законі про освіту», термін «якість освіти» вживається в такому значенні: відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [7].

Водночас якість освіти розглядається, як комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання [8].

Отже, «якість» розглядається як результат, так і процес. Це справедливо зазначають А. Новиков, Д. Новиков, оскільки кореневе поняття «освіта» поширюється і на «освіту» як результат (освіченість), і на «освіту» як освітній процес, що дає змогу отримати необхідний результат, то і поняття «якість освіти» відноситься і до результату, і до процесу.

Як зазначалось раніше, якість – це динамічна система властивостей,

що зумовлена змінами вимог споживачів, замовників, суспільства, таким чином зміна умов реорганізує і сам процес.

С. Калдибаєв, А. Бейшеналієв обґрунтовують спіралеподібний (взаємозворотній) процес розвитку системи освіти з метою підвищення її якості та розглядають якість освіти як взаємопов'язану структуру з трьох основних компонентів: якість результату, якість процесу, якість умов. Оскільки оцінка якості результату обумовлює зміну якості умов і якості процесу, то оцінка якості процесу обумовлює розвиток якості умов і впливає на якість результатів. Отже, якість одного компонента впливає на якість інших компонентів [9].

З іншого боку, якість освіти також характеризується подвійністю цільових орієнтацій, що полягає, з одного боку, в тому, що присутні особисті цілі, як задоволення потреб споживачів освітніх послуг, з іншого – професійні цілі, як відповідність вимогам до компетентності фахівця.

Відтак, можна стверджувати, що якість освіти – збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [10].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв та показників.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відповідно до принципу триєдності, квалітологія освіти складається з теорії якості освіти, кваліметрії людини й освіти, теорії управління якістю освіти. Застосування квалітології у площині дослідження якості освіти йде у напрямках [5], [11], [12]: 1) загальної теорії якості освіти – у формування достовірного наукового знання про сукупність визначених об'єктів, методи пояснення та передбачення явищ і процесів цієї предметної галузі, визначення основних теоретичних компонентів загальної теорії якості (поняттєво-категоріального апарату, концептуальної схеми, логіко-математичного апарату, загальних законів і сфери їх застосування); 2) по лінії кваліметрії – вимірювання, оцінювання якості освіти, кваліметричного шкалювання, визначення методів і моделей оцінки показників і критеріїв якості; 3) управління якістю – у розрізі дослідження впливу на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку (поліпшення) якості об'єктів (процесів) в їх життєвому циклі й організації зворотного зв'язку (контроль, оцінка, аналіз) згідно зі сформованими цілями, нормами, доктриною.

Відповідно до структурної моделі якості освіти, оцінюванню підлягають показники якості освітніх процесів, технологій, ресурсного забезпечення, змісту освіти й освітніх програм, професійної підготовки і кваліфікації педагогічних кадрів, управлінських технологій, цілей і норм з якості в освіті, організаційних структур, системи моніторингу, механізмів фінансування тощо. Зовнішня якість освіти розуміється як рівень підготовки випускників, які мають реалізувати завдання, що висуває суспільство [13].

Важливе місце у забезпеченні високоякісної освіти на всіх її рівнях посідає якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних (науково-педагогічних) кадрів. Вітчизняна післядипломна педагогічна освіта (ППО) спрямована на вдосконалення та розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців, а також потреб споживачів освітніх послуг. Важливою складовою системи ППО є підвищення кваліфікації (ПК).

В енциклопедії освіти, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тлумачиться як складова загальної системи неперервної освіти особистості, Г. Кравченко [14] конкретизує означене поняття та розглядає ПК як гнучку підсистему неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності педагогів.

На думку В. Маслова [15], головна мета ПК – забезпечення відповідності фахової і посадово-функціональної компетентності працівників освіти потребам і вимогам суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку української спільноти й інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі.

В. Олійник [16] зазначає, що будь-яка система підвищення кваліфікації характеризується за трьома показниками, а саме: базовими, педагогічними, організаційними. Базові показники характеризують цілі, завдання, принципи, функції систем підвищення кваліфікації. Педагогічні показники визначають основні параметри освітньої діяльності в системі підвищення кваліфікації, а саме: форми навчання й організація навчального процесу; освітні стандарти; наукове, нормативне, дидактичне, методичне, інформаційне, кадрове забезпечення та ін. Організаційні показники характеризують структуру та рівні системи, порядок комплектації, управління, фінансування, матеріально-технічного забезпечення тощо. Особливу значущість при цьому має юридичне оформлення системи як цілісної структури та нормативне забезпечення її функціонування та розвитку.

Досліджуючи систему підвищення кваліфікації педагогічних

працівників професійно-технічної освіти (ПК ПП ПТО), слід зазначити її специфічні ознаки. Так, В. Олійник зазначає, що ПК ПП ПТО розглядається у контексті такого соціального явища, як «неперервна освіта» – складний і тривалий у часі процес адаптування індивіда до реалій професійного та громадського буття.

Характерною для професійно-технічної освіти є належність до освітньої системи (видова ознака) та професійно-технічна спрямованість (родова ознака), яка обумовлює специфічні цілі, характер діяльності і контингент осіб, що навчаються, підпорядковуючи їхні дії системоутворювальним чинникам більш узагальнених систем освіти, виробництва, суспільства в цілому [17].

Г. Жукова, Е. Комарова, Н. Нікітіна трактують якість неперервної профосвіти фахівців у контексті діяльності закладу освіти, яка спрямована на задоволення потреб: а) особистості – в адаптації до мінливих професійних, соціально-економічних, суспільно-політичних, морально-психологічних умов життєдіяльності в сучасному соціумі, а також в саморозвитку; б) професійного співтовариства – в підготовці компетентних працівників, здатних забезпечити зростання продуктивності праці, поширення технологічних інновацій; в) суспільства в цілому – у формуванні соціально-активних і здатних адаптуватися до реалій життя громадян, що орієнтуються на загальнолюдські цінності, які забезпечують зростання національного доходу і культурного розвитку країни [18].

Таким чином, ПК ПП ПТО розглядається як складна соціальна система, яка має на меті вдосконалення та розвиток професійно-педагогічної компетентності через опанування сучасних освітніх технологій, методик загальної та професійної педагогіки, психології, а також ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, прогресивними методами організації праці, необхідними для здійснення якісної підготовки кваліфікованих робітників [19].

Стосовно якості ПК ПП ПТО, то її можна розуміти як певну характеристику освітньої діяльності щодо рівня вдосконалення / розвитку професійних компетентностей слухачів за програмою підвищення кваліфікації відповідно до суспільних вимог і потреб фізичних або юридичних осіб.

Найважливішим етапом побудови моделі є науково обґрунтований відбір критеріїв, показників, системи факторів. Структурними елементами моделі якості ПК ПП ПТО виступають критерії якості умов (освітнього середовища), процесу та результату. Конкретизуючи означені критерії та показники, можна виділити такі елементи моделі якості [10], [20]:

а) якість організації освітнього середовища (якість забезпечення необхідних ресурсів (нормативних, навчальних і методичних) для

організації освітнього процесу, зокрема самостійної роботи слухачів за освітньо-професійною програмою; використання інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом тощо);

б) процесуальний компонент (якість освітнього процесу, науковість, інноваційність, практикоорієнтованість змісту курсів підвищення кваліфікації та освітніх програм, педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників, форми, методи, технології курсової підготовки).

в) результативний компонент (рівень досягнення результатів навчання (компетентності) на курсах підвищення кваліфікації, рівень оригінальності й інноваційності випускних робіт слухачів, відсутність у них ознак академічного плагіату, рівень упровадження результатів навчання в практику професійної діяльності).

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що дослідження проблеми якості освіти загалом та якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТО, зокрема на сучасному етапі розвитку суспільства, обумовлено змінами у характері та змісті педагогічної праці, необхідністю підготовки фахівців, орієнтованих на професійне та особистісне вдосконалення та розвиток для здійснення якісної підготовки кваліфікованих робітників.

З'ясовано, що ПК ПП ПТО — це складна соціальна система, яка розглядається у контексті такого соціального явища, як «неперервна освіта», та має ознаки освітньої системи та професійно-технічну спрямованість, яка обумовлює специфічні цілі, характер діяльності і контингент осіб, що навчаються. Ознакою якості ПК ПП ПТО є певна характеристика освітньої діяльності щодо рівня вдосконалення/розвитку професійних компетентностей слухачів за програмою підвищення кваліфікації відповідно до суспільних вимог і потреб фізичних або юридичних осіб. Структурними елементами моделі якості ПК ПП ПТО виступають якість умов (освітнього середовища), процесу та результату.

Перспективи подальших досліджень. Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі моніторингу якості підвищення кваліфікації ПП ПТО на основі визначених критеріїв якості.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Міністерство освіти і науки України. (2018, Січ. 15). *Наказ № 36, «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти»*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/58996/.

- [2] Верховна Рада України. (2016, Берез. 30). *Постанова № 40, ст. 622 Про проведення парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1055-viii>.
- [3] Словник української мови. *Академічний тлумачний словник (1970–1980)*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://sum.in.ua/>.
- [4] Ю. М. Андрианов, и А. И. Субетто, *Квалиметрия в приборостроении и машиностроении*. Ленинград, Россия: Машиностроение, 1990, 216 с.
- [5] А. И. Субетто, *Квалиметрия: малая энциклопедия*. СПб., Россия: ИПЦ СЗИУ – фил. РАНХиГС, 2015, 244 с.
- [6] О. Ляшенко «Якість освіти як чинник розвитку української школи», *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, ч. 4, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_4_31.
- [7] Верховна Рада України. (2017, Верес. 28). *Закон № 38–39, ст. 380 «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [8] *Якість освіти*, [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/yakist-osviti>.
- [9] С. К. Калдыбаев, и А. Б. Бейшеналиев, «Качество образовательного процесса в структуре качества образования», *Успехи современного естествознания*, № 7, с. 90–97, 2015.
- [10] О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, І. Є. Булах, та М. Р. Мруга, *Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2012, 160 с.
- [11] А. М. Новиков, и Д. А. Новиков, *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва, Россия: Либроком, 2013, 208 с.
- [12] *Наукова теорія*. [Електронний ресурс]. Доступно: goo.gl/BzdJN7.
- [13] Т. О. Лукіна, *Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/4049/>.
- [14] Г. Ю. Кравченко, *Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2015, 300 с. Бібліогр.: с. 270–299.
- [15] Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин, Україна: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014, 108 с.
- [16] В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька та ін. *Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти*. Київ, Україна, 2014, 177 с.

- [17] В. Олійник, «Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти», дис. д-ра наук, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2004, 489 арк., дод., Бібліогр.: арк. 412–451.
- [18] Г. С. Жукова, Е. В. Комарова, и Н. И. Никитина, «Проектирование системы менеджмента качества непрерывного профобразования специалистов социальной сферы на основе квалиметрического подхода», *Ученые записки*, т. 2, № 5, с. 197–204, 2013.
- [19] Міністерство освіти і науки України. (2014, Квіт. 30). *Наказ № 535 «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>.
- [20] Ю. О. Лихашерстная, «Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов», дис. канд. наук, Ижевск, 2011, 196 с.

THE QUALITY OF ADVANCED TRAINING OF PEDAGOGICAL WORKERS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

Anastasiia Denysova,

Head of the training department
of Bilotserkivskiyi Institute
of Continuous Professional Education,
Bila Cerква, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4014-9312>
dipodenisova@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the concept of the quality of advanced training of pedagogical workers of vocational education. The need for professional training, retraining and advanced training of specialists adapted to modern socio-cultural conditions, technological transformations and focused on professional and personal improvement for quality training of workers is acute in modern conditions of lack of skilled labor and for further provision of personnel potential of Ukraine. The approaches of scientists to determining the quality of education are considered. It is determined that the quality of education is determined as compliance of the training results to requirements established by the legislation and the relevant standard of education and/or the contract on the provision of educational services and is characterized by duality of target orientations which consists on the one hand in the fact that there are personal goals such as meeting the needs of consumers of educational

services and on the other hand professional goals as compliance with the requirements of the competence of a specialist. It is noted that the use of qualilogy in the field of study of the quality of education goes in directions: general theory of education quality, qualimetry and quality management. The analysis of advanced training as a component of the general system of lifelong education of the individual is done. The quality of advanced training is determined as a characteristic of educational activity regarding the level of improvement/development of professional competencies of the students in the program of advanced training according to public requirements and needs of individuals or legal entities. It is established that indicators of the quality of the conditions (educational environment), process and result are the structural elements of the model of advanced training of pedagogical workers of vocational education.

Keywords: quality of education; qualilogy; quality management; advanced training of pedagogical workers; quality of advanced training of pedagogical workers of vocational education; indicators of the quality.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ЗАВЕДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова Анастасия Владимировна,
заведующая учебного отдела
Белоцерковского института
непрерывного профессионального образования
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4014-9312>
dipodenisova@gmail.com

Аннотация. В данной статье освещается понятие «качество повышения квалификации педагогических работников профессионально-технического образования». Поскольку в современных условиях не хватает квалифицированной рабочей силы для дальнейшего обеспечения кадрового потенциала Украины, остро возникает необходимость профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, адаптированных к современным социокультурным условиям, технологическим трансформациям и ориентированных на профессиональное и личностное совершенствование для осуществления качественной подготовки рабочих. Рассмотрены

подходы ученых к определению качества образования. Установлено, что качество образования определяется, как соответствие результатов обучения требованиям, установленным законодательством, соответствующим стандарту образования и / или договору о предоставлении образовательных услуг. Характеризуется двойственностью целевых ориентаций, с одной стороны, в том, что присутствуют личные цели, как удовлетворение потребностей потребителей образовательных услуг, с другой – профессиональные цели, как соответствие требованиям к компетентности специалиста. Отмечено, что применение квалитологии в плоскости исследования качества образования идет в направлении общей теории качества образования, квалитрии и управления качеством. Сделан анализ повышения квалификации как составляющей общей системы непрерывного образования личности. Определено качество повышения квалификации как характеристика образовательной деятельности по уровню усовершенствования / развития профессиональных компетенций слушателей по программе повышения квалификации в соответствии с общественными требованиями и потребностями физических или юридических лиц. Установлено, что структурными элементами модели качества повышения квалификации педагогических работников профессионально-технического образования выступают показатели качества условий (образовательной среды), процесса и результата.

Ключевые слова: качество образования; квалитология; управление качеством; повышение квалификации педагогических кадров; качество повышения квалификации педагогических работников профессионально-технического образования; показатели качества.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, Sich. 15). Nakaz № 36, «Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy orhanizatsii i provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladamy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity» [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/58996/.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2016, Berez. 30). Postanova № 40, st. 622 Pro provedennia parlamentskykh slukhan na temu: «Profesiina osvita yak skladova zabezpechennia kvalifikovanoho kadrovoho potentsialu Ukrainy: problemy ta shliakhy vyrishennia». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1055-viii>.

- [3] Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk (1970–1980). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://sum.in.ua/>.
- [4] YU. M. Andrianov, i A. I. Subetto, Kvalimetriya v priborostroenii i mashinostroenii. Leningrad, Rossiya: Mashinostroenie, 1990, 216 s.
- [5] A. I. Subetto, Kvalimetriya: malaya ehnciklopediya. SPb., Rossiya: IPC SZIU – fil. RANHiGS, 2015, 244 s.
- [6] O. Liashenko «Iakist osvity yak chynnyk rozvytku ukrainskoi shkoly», Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, ch. 4, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_4_31.
- [7] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 28). Zakon № 38–39, st. 380 «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [8] Yakist osvity, [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/tag/yakist-osviti>.
- [9] S. K. Kaldybaev, i A. B. Bejshenaliev, «Kachestvo obrazovatel'nogo processa v strukture kachestva obrazovaniya», Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya, № 7, s. 90–97, 2015.
- [10] O. I. Liashenko, T. O. Lukina, I. Ye. Bulakh, ta M. R. Mruha, Metodyka i tekhnolohii otsiniuvannia diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2012, 160 s.
- [11] A. M. Novikov, i D. A. Novikov, Metodologiya: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij. Moskva, Rossiya: Librokom, 2013, 208 s.
- [12] Naukova teoriia, [Elektronnyi resurs]. Dostupno: goo.gl/BzdJN7.
- [13] T. O. Lukina, Stanovlennia systemy monitorynhu osvitnoi haluzi v Ukraini: problemy ta perspektyvy, [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/4049/>.
- [14] H. Yu. Kravchenko, Adaptivne upravlinnia rozvytkom instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2015, 300 s. Bibliohr.: s. 270–299.
- [15] L. B. Lukianova, O. V. Anishchenko, Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk. Kyiv; Nizhyn, Ukraina: Vydavets PP Lysenko M. M., 2014, 108 s.
- [16] V. V. Oliinyk, V. O. Hravit, L. L. Liakhotska ta in. Naukovo-metodychni osnovy modernizatsii osvitnoi diialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Kyiv, Ukraina, 2014, 177 s.
- [17] V. Oliinyk, «Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity», dys. d-ra nauk, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 2004, 489 ark., dod., Bibliohr.: ark. 412–451.

- [18] G. S. Zhukova, E. V. Komarova, i N. I. Nikitina, «Proektirovanie sistemy menedzhmenta kachestva nepreryvnogo profobrazovaniya specialistov social'noj sfery na osnove kvalimetriceskogo podhoda», Uchenye zapiski, t. 2, № 5, s. 197–204, 2013.
- [19] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2014, Kvit. 30). Nakaz № 535 «Pro zatverdzhennia Poriadku pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv» [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>.
- [20] YU. O. Lihasherstnaya, «Monitoring kachestva kursovoj podgotovki v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov», dis. kand. nauk, Izhevsk, 2011, 196 s.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-83-93
УДК 159.9 (072.8)

Soňa Kariková,

PhD, Professor,
university professor
Faculty of Education Matej Bel University,
Banská Bystrica Slovakia
sona.karikova@umb.sk

Beata Kosová,

Dr.h.c., PhD, Professor,
Vice-Dean for Science, Research and Art,
Faculty of Education Matej Bel University,
Banská Bystrica Slovakia
beata.kosova@umb.sk

PARADOXES IN THE IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL CONSULTING FOR TEACHERS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Abstract: The basic legislative document regarding the position of teachers in the SR is Act No. 317/2009 Coll [2] on teaching staff and vocational training employees. The Act brought a new dimension into the field of pedeutology regarding the direct «representation» of psychology and psychologists in the teaching profession. The Act introduced a requirement regarding the mental capacity of teachers – as a precondition for the performance of their work – and addressed their need to seek help in order to solve certain problems in the form of psychological consulting. This paper discusses actual possibilities, mainly limitations and paradoxes, related to the implementation of psychological intervention for teachers in the educational practice. This paper was supported by Slovak Research and Development Agency (SRDA) based on Agreement No. APVV – 16 0573.

1. INTRODUCTION

Today, consulting activity has become a part of the job performed by experts in a range of helping professions – not only psychologists, but also educational counsellors, social workers, special pedagogues, andragogues, experts in ethics, physicians, etc. In every profession which involves mainly working with people, at some point, the expert encounters a person in distress who needs help.

Consulting has been developing as a specific field in different scientific disciplines – or at least, as a specific activity implemented using methods and procedures of the given discipline. This paper addresses psychological consulting specifically in order to point out the areas in which the psychologist

as an expert should be involved to assist in resolving of difficult situations as well as teachers' personal issues.

The system of consulting services in the Slovak educational environment is specified in Act 245/2008 Coll [7]. The Act sets out the basic components of educational and psychological consulting as a system. Basic components of educational consulting and prevention are represented by facilities providing educational, psychological, specialised pedagogical and prevention-related consulting (hereinafter «consulting facilities»), including the Slovak pedagogic-psychological consulting and prevention centre as well as the specialised pedagogical consulting centre. Consulting is usually provided by the educational counsellor, school psychologist, special pedagogue, prevention coordinator and other experts. Individual components of the educational consulting and prevention system cooperate mainly with the family, school, educational facility, employers, public administration authorities and civic associations. The educational consulting and prevention system components are interconnected in terms of organisation and contents.

Act No. 317/2009 Coll. on teaching staff and vocational training employees [2] represents another important legislative document; it provides the classification of teaching staff and their responsibilities. Section 20 of the Act also defines the position of the school psychologist.

Psychologist and school psychologist

(1) According to the Act, the psychologist performs specialised activities related to psychological diagnostics; individual, group or collective psychological consulting, psychotherapy, prevention and intervention for children and pupils with the specific focus on the process of education and upbringing in schools and educational facilities; specialised activities related to psychological consulting in the area of family, marital and other social relationships. They provide psychological consulting for legal representatives and teaching staff at schools a school facilities.

(2) The school psychologist performs specialised activities related to preliminary psychological diagnostics; individual, group or collective psychological consulting, psychotherapy, prevention and intervention for children and pupils with the specific focus on the process of education and upbringing in schools and educational facilities; specialised activities related to psychological consulting in the area of family, marital and other social relationships. They provide psychological consulting for legal representatives and teaching staff at schools a school facilities. They prepare documents for other specialised employees in consulting facilities.

Psychological consulting targeting children, legal representatives and school staff provided by the school psychologist or psychologist, which focuses

on healthy personality development and mental health, has a specific position in the system.

The aim of this paper is to bring attention to the teacher as a possible client in the consulting process. All components of educational and psychological consulting focus mainly on the pupil, their family and educational or upbringing-related problems.

2. AIM AND TASKS

Teacher – a potential client in psychological consulting

The teacher – and their personality characteristics – play an important role in the educational environment. The teacher is required to possess professional qualifications and health capacity, including mental capacity. These requirements are set out in Act No. 317/2009 Coll. on teaching staff and vocational training employees. Section 10 of the Act defines teacher's health capacity as physical as well as **mental capacity necessary** to perform educational or specialised activity. The explanatory report on this amendment provides reasons why health capacity has been extended by mental capacity as follows:

Pedagogic a vocational training employees facilitate education and upbringing of children and pupils through immediate contact. Research has shown that this profession is highly psychologically demanding and in practice, a number of employees failed to prove their capacity to perform it (e. g. using physical punishments, aggressive behaviour, sexual deviation). Based on this, mental capacity has been listed along with physical capacity among the requirements for the performance of educational and specialised activities (the Section also includes communication skills). Due to the high load and stress, health or mental capacity may change or even deteriorate over time. Therefore, the employer has been allowed to require teachers to prove their health capacity at any point of their career. In order to protect the employee, a period has been specified for them to prove their capacity. If the employee fails to do so during this period, the employer will act in accordance with the Labour Code.

In terms of the contents of the consulting process, two related aspects are of importance: Psychological diagnostics which aims to evaluate teachers' mental capacity and intervention – direct assistance of the psychologist in resolving of difficult situations or teachers' personal issues.

3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Psychological diagnostics – a part of psychological consulting

As it was already mentioned, psychological diagnostics represents an aspect of the consulting process. The aforementioned Section directly

emphasizes that teachers' mental capacity needs to be evaluated, however, its justification as well as practical implementation prompt several questions:

1. Who will define «health» or «mental capacity» and when will it be defined?

2. Who will evaluate it and what criteria will be used?

3. Who will create the set of diagnostic methods and procedures to evaluate mental capacity in teaching staff and what criteria will be used?

In search for the answers to these questions, we examined legal norms and legislative measurements that require the workers to prove their mental capacity in different professions. It is required in the police force, fire and rescue force, border police, railway police, as well as from train drivers, professional drivers, and gun holders. These professions (or activities) legally require the job candidate to prove their mental capacity; relevant laws and regulations specify who is the evaluator of «mental capacity» – either the psychologist working for the police, fire and rescue force, or «specialised psychologist», or the «psychologist certified to perform this activity», e. g. traffic psychology. In case of some professions, contraindications are directly listed to indicate risks related to the professions (activities). Individual laws and decrees take the form of binding regulations issued by the Ministry of Health of the SR and other relevant ministries. The objective of psychological diagnostics is to provide a complex evaluation of the candidate and their suitability for the job. Therefore, the candidate proves their mental capacity to perform the given job by submitting the confirmation about having absolved a psychological examination focused on the evaluation of their personal capacity to perform specific activities required in the job performance.

The Concept of Psychological Work in the Police Force of the SR of 2003 represents an example of a document which elaborated on the psychological care system. The Ministry regulation defines psychological care as “expert, purposeful and organised activity of psychologists employed by the Ministry and the Police Force aiming at protection, enhancement and recuperation of mental health in police officers in order to ensure their mental capacity, personality development as well as their ability to efficiently perform their state service.”

Psychological care includes:

- a) psychodiagnostics,
- b) psychological education for police officers,
- c) school psychologists' services,
- d) psychohygiene, awareness raising and prevention,
- e) psychological preparation,
- f) psychological consulting,
- g) post-trauma intervention care,

h) psychological analysis, research and expertise. (Journal of the Ministry of Interior of the SR, No. 36).

On the other hand, Act No. 317/2009 Coll, on teaching staff and vocational training employees does not include any regulation regarding the way mental capacity is to be evaluated. The Ministry of Education employs psychologists in pedagogic-psychological consulting and prevention centres or school psychologists who might be able to perform entrance or interim psychological diagnostics if the conditions were precisely specified. Moreover, based on the Act, the new teaching staff and vocational training employees have to prove their health (including mental) capacity before starting the job.

The general regulation issued by the Office of Labour, Social Affairs and Family lists diseases limiting job performance in any (including teaching) position. This list includes:

Mental disorders – psychical function disorders (thinking, emotional experiencing, behaviour) including mental illnesses such as psychoses – schizophrenia; mood disorders – depression, bipolar personality disorder; mental disorders – mental retardation, dementia, Alzheimer's disease; personality disorders – psychopathy, neurosis, stress disorders, etc. According to the type and severity of the illness as evaluated by a psychiatrist, the person may partially or completely lose their capacity to work, be listed as a candidate for protected workshop, lose their capacity to work in certain professions, or be regarded as fully disabled. Jobs with high mental load are not suitable for such candidates.

Behavioural disorders – include e. g. aggressive, asocial or defiant behaviour of permanent nature, often associated with unfavourable psychosocial environment and dysfunctional family relationships. It manifests as the inclination towards isolation, hostility, or on the contrary, seeking authorities and groups with the inclination towards antisocial and delinquent activities. They can limit the job selection, excluding mainly those which require psychological examination.

Severe psychosomatic diseases – diseases in which health problems and functional changes in body organs are determined by the person's mental state. These problems often manifest in the cardiovascular (heart palpitations, stabbing pain in the heart, shortness of breath) or digestive system (feeling full, stomach cramps, nausea, diarrhoea, constipation). These disease may limit one's ability to perform stressful jobs.

It is important to specify undesirable personality attributes also for teachers and set the limits above which the candidate is already considered unsuitable for the teaching profession. This point in mental capacity proving could be implemented if contraindications were specified as it has been done in

other professions. The conditions should be determined by experts in psychology, pedagogy and medicine.

In our efforts to determine who and under what conditions should evaluate teachers' mental capacity, we proceeded as follows:

In Act No. 199/1994 Coll. on Psychological Activities and Slovak Chamber of Psychologists [3] the term "specialised psychological activity" is defined as examination, explanation, influence and prognostic assessment of behaviour and/or mental state (or internal experiencing) of a person or group of people using psychological methods, tests, techniques and other specialised psychological procedures in line with the current knowledge in psychological sciences and practice.

Based on the amendment to Act No. 199/1994 Coll, on Psychological Activities [4], they can only be performed by a person who successfully completed the *five-year Master studies in the field of psychology*. According to this provision, specialised psychological activities – particularly psychodiagnosing teachers – could not be performed by a school psychologist since they have not completed the single-field psychological studies (i.e. their study field was combined). According to Section 20 of Act No. 317/2009 Coll. on teaching staff and vocational training employees, the *school psychologist* also performs specialised activities related to psychological consulting for teaching staff in schools and educational facilities. The valid decree of the SR Ministry of Education of 26 January 1996 on educational consulting and consulting facilities No. 43/1996 which entered into force on 1 March 1996 includes a concept of the schools psychologist's work in schools and educational facilities, specifying their activities in relation to pupils, teaching staff, parents or legal representatives, and the school.

The concept of the school psychologist's work is of general nature; it is a binding document navigating the activities of school psychologists based on which every school psychologist plans their work in line with the specific conditions in the given schools as well as their own professional and personality attributes. The decree states that for the teaching staff and the educational facility the school psychologists provides the following:

- consulting and informing,
- consulting services for teaching staff,
- addressing teachers' psychological load and its management,
- resolving interpersonal relationships.

As can be seen, it does not explicitly state that the school psychologist is supposed to perform psychological diagnostics on the teaching staff.

The Office of Labour, Social Affairs and Family website provides a database of position types explicitly listing psychologists' positions, however, only in the police force, fire and rescue force, railways and army. All these

positions include psychological diagnostics or psychological consulting among work responsibilities along with psychotherapy for the professionals in the given field. The school psychologist is also listed in the database, however, their psychodiagnostic expertise is hereby limited to children and youth.

4. RESEARCH METHODS

Characteristics of psychological consulting for teachers

In Slovakia, mainly J. Koščo studied consulting (and consulting psychology); in 1987 he described it. Although almost 40 years passed since then, his characteristics of consulting remains applicable, clear and comprehensive as it covers all important attributes of consulting as an activity as well as a scientific discipline. J. Koščo et al. (1987) [5] provide basic characteristics of consulting. For the purpose of this paper, only features that apply to direct consulting intervention for teachers have been selected. The author lists that consulting is of:

- *institutionalised* nature, i. e. it is organised and performed in specialised institutions certified to perform such activities; these are exclusively consulting facilities or facilities which provide a number of specialised activities including consulting; field consulting represents an exception. In the SR the consulting service system is institutionalised (e. g. the Ministry of Education manages school psychologists or psychologists in pedagogic-psychological consulting and prevention centres);

- *biodromal nature*, i. e. the consulting system should be continuous to serve people experiencing crises in all stages of their lives; the individual consulting systems focused on different age groups should follow one another. Teachers match the characteristics in terms of ontogenetics as well as stages in the performance of their profession.

- *personal nature*, i. e. consulting is targeted at mature people in their holistic nature although consultants sometimes achieve their goals through influencing an individual personality component of their clients as well as specific situations. «Maturity» understood as the teacher's mature personality is one of the preconditions for their professionalization.

The consulting process includes also the so called *facilitating consulting* which can be described as a long-term process during which the consultant and client build a relationship. Instead of providing quick advice or information, its aim is to lead the client towards independence in achieving reconciliation, resolution or managing the problem situation. The aforementioned Act on teaching staff also lists activities which can be performed by psychologists, corresponding with the aims of facilitating consulting. These shared points include preventive psychological consulting, trainings aimed at prevention and

aggression management, load management, self-knowledge and conflict resolution.

A survey has been carried out on 103 teachers which indicated that teachers may be interested in psychological consulting. 47% respondents stated that they have been experiencing situations in which they could use the help of a psychologist. Although the survey did not aim to identify specific problems, the aforementioned situations can be divided into those which are directly related to the performance of the teachers' job and the educational environment, and those related to their personal or private lives; obviously, these problems can overlap.

The topic is currently researched at the Faculty of Education, Matej Bel University and the andragogical consulting model will be employed in the context of professionalization of Slovak teaching.

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Paradoxes in the implementaton of psychological consulting for teachers

1. The greatest problem and paradox can be seen in the fact that despite the legislative requirements, only the school psychologist can perform the job in the institutional context. In reality, a minimal number of schools provide this position. Moreover, if the psychologist is employed by the school they are directly supervised by the school management, which does not encourage teachers to consult this psychologist regarding disrupted relationships in the work collective since both the teacher and the psychologist belong to the same collective.

2. If the school has a school psychologist, they focus mainly and specifically on children and youth. In the area of psychological consulting targeted at adult clients long-term psychotherapeutical training is recommended.

3. Paradoxically, diagnosing teachers has not been resolved either; its criteria and the experts responsible for the job have never been specified.

4. Another paradox is that in the SR, a teacher professiogram which would determine the desirable personality attributes and other requirements related to teaching is missing.

6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

An expert group should be established under the auspices of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic to tackle the following tasks:

1. Specify what «mental capacity» means in the context of the teaching profession and take into account all categories of teaching staff and vocational training employees as provided in the relevant laws.

2. Define what specialisation should the psychologists pertain if they are to assess mental capacity in teaching staff and vocational training employees, since the psychologists currently working in the field of education are limited as follows:

a. school psychologists can perform the job only if they have completed the single-field Master studies in psychology;

b. psychologists in pedagogic-psychological consulting and prevention centres are currently overloaded and their job is mainly to assist target groups of pupils and students at primary and high schools or universities.

3. The position of the specialised psychologist needs to be established at least on the level of the higher territorial units to take the responsibility for psychological diagnostics of teaching staff and provide expert guarantee for the assessment process.

4. A research should be performed under the auspices of the Ministry of Education to create a comprehensive profesiogram for teachers as the basic tool for the evaluation of their mental and physical capacity. The profesiogram should also specify standardised psychodiagnostic methods to be used by psychologists. The research team should clarify the contraindications for the teaching profession and its performance.

7. REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Parliament Journal No. 958 of 2 March 2009. Available at: <http://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=2726>.
- [2] Act No. 317/2009 on teaching staff and vocational training employees.
- [3] Act No. 199/1994 Coll. on Psychological Activities and Slovak Chamber of Psychologists.
- [4] Journal of the Ministry of Interior of the SR No. 36. Bratislava: Ministry of Interior of the SR, 2003.
- [5] Košco J. et al. (1987). Poradenská psychológia. Bratislava, SPN.
- [6] Decree of the Ministry of Education No. 431/1996 on details of educational consulting and consulting facilities.
- [7] Act 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (the School Act) as amended.

ПАРАДОКСИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Соня Карікова,

PhD, професор, професор факультету
Університету освіти Матея Бельського,
Banská Bystrica Slovakia
sona.karikova@umb.sk

Беата Косова,
Dr.h.c., PhD, професор,
заступник декана з науки, досліджень та мистецтва,
факультету Університету освіти Матея Бельського,
Banská Bystrica Slovakia
beata.kosova@umb.sk

Анотація: Основним законодавчим документом стосовно позиції викладачів в Словацькій Республіці є Закон № 317/2009 Coll [2] про працівників викладацької та професійної підготовки. Закон поставив новий вимір у поле психології стосовно безпосереднього «представництва» психології та психологів у професії педагога. Закон запровадив вимогу стосовно психічних здібностей вчителів – як передумови для виконання їхньої роботи – і вирішував їх потребу шукати допомоги для вирішення певних проблем у формі психологічного консультування. У цьому документі розглядаються фактичні можливості, переважно обмеження та парадокси, пов'язані з реалізацією психологічного втручання для вчителів у навчальній практиці. Цей документ був підтриманий Словацькою агенцією досліджень та розвитку (SRDA) на підставі Угоди № APVV-16 0573.

ПАРАДОКСЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИИ, КОНСАЛТИНГ ИНСТИТУТА В СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Соня Карикова,
PhD, профессор,
профессор факультета
Университета образования Матея Бельского,
Banská Bystrica Slovakia
sona.karikova@umb.sk

Беата Косова,
Dr.h.c., PhD, профессор,
заместитель декана по науке, исследованиям и искусству,
факультета Университета образования Матея Бельского,
Banská Bystrica Slovakia
beata.kosova@umb.sk

Аннотация: Основным законодательным документом о положении учителей в Словацкой Республике является Закон № 317/2009 Coll [2] о преподавательском составе и профессионально-технических работников. Закон внес новое измерение в область психологии в отношении прямого «представления» психологии и психологов в профессии преподавателя. Закон ввел требование о умственной способности учителей – в качестве предварительного условия для выполнения их работы – и обратился к их необходимости

обращаться за помощью в решении определенных проблем в форме психологического консультирования. В настоящем документе обсуждаются фактические возможности, в основном ограничения и парадоксы, связанные с реализацией психологического вмешательства для учителей в образовательной практике. Настоящий документ был поддержан Словацким агентством исследований и разработок (SRDA) на основе соглашения № APVV-16 0573.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Parliament Journal No. 958 of 2 March 2009. Available at: <http://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=2726>.
- [2] Act No. 317/2009 on teaching staff and vocational training employees.
- [3] Act No. 199/1994 Coll. on Psychological Activities and Slovak Chamber of Psychologists.
- [4] Journal of the Ministry of Interior of the SR No. 36. Bratislava: Ministry of Interior of the SR, 2003.
- [5] Košco, J. et al. (1987). Poradenská psychológia. Bratislava, SPN.
- [6] Decree of the Ministry of Education No. 431/1996 on details of educational consulting and consulting facilities.
- [7] Act 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (the School Act) as amended.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-94-109
УДК 378.37.01

Клокар Наталія Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-7483>
ni-taurus@ukr.net

ОСВІТНІЙ КЛАСТЕР ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. Професійний розвиток керівників закладів освіти в умовах суспільних трансформацій та процесу реформування системи освіти України актуалізує проблему модернізації післядипломної педагогічної освіти, форм і змісту підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів і місцевих органів управління освітою. Однією з ефективних форм професійного розвитку керівників може стати освітній кластер у межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС, який розглядаємо як сукупність суб'єктів освітньої, наукової, господарської, громадської діяльності (вітчизняні та зарубіжні формальні та неформальні організації різних сфер впливу й рівнів підпорядкування), які добровільно об'єднуються в єдину організаційну структуру, зберігаючи статус юридичних осіб, знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності з метою створення умов для професійного розвитку керівників і педагогічних працівників галузі освіти. До концептуальних засад побудови такої моделі відносимо принципи: гуманізму, демократизму, диференціації, відкритості й прозорості, динамічності й мобільності, інтегративності, права і свободи вибору, системності та взаємозв'язку, педагогічного і наукового партнерства, інноваційності, активності. Ядром освітнього кластеру є кафедра публічного адміністрування та менеджменту освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України як складова Українського відкритого університету післядипломної освіти (що функціонує у межах громадської організації «Консорціум закладів ППО України») і регіональні заклади ППО як члени вищезгаданої громадської організації, кафедри управління освітою, навчально-методичні кабінети, окремі науково-педагогічні працівники, у компетенції яких питання професійного розвитку, підвищення кваліфікації керівників закладів освіти. Такий підхід забезпечить об'єднання зусиль для створення великої кількості 30-годинних

навчальних модулів із сучасним контентом, що можуть пропонуватися потенційним слухачам освітнього кластеру і мають максимально задовольнити їхні запити, створювати ситуацію вибору, сприятимуть побудові індивідуальної освітньої траєкторії кожного. Навчання на курсах підвищення кваліфікації передбачає очну, дистанційну та онлайн форми, а також накопичувальну систему годин.

Стажування керівників закладів освіти та місцевих органів влади за кордоном і в Україні є суттєвим фактором їхнього професійного розвитку, оскільки створює умови для обміну досвідом, розширює можливості участі закладів освіти у різноманітних проектах, що реалізуються в Україні коштом ЄС.

Важливим напрямом функціонування освітнього кластеру стануть послуги з проведення супервізії як сучасної форми науково-методичної підтримки діяльності закладів освіти та їх керівників, яка передбачає консультування, коригування, наставництво, моніторинг та експертизу освітньої й управлінської діяльності закладу і місцевої системи освіти.

Ключові слова: освітній кластер; модель; навчальний модуль; керівники; розвиток; підвищення кваліфікації; стажування; супервізія.

1. ВСТУП

Питання професійного розвитку управлінців галузі освіти набуло особливої актуальності у період трансформаційних змін в Україні, які спонукали процес реформування системи освіти держави, приведення її структури і змісту у відповідність до європейських стандартів. Успіх реформ у галузі залежить, передусім, від рівня сприйняття й усвідомлення керівниками закладів освіти необхідності змін, їхньої здатності генерувати нові ідеї й готовності до їх упровадження, від рівня сформованості професійних компетентностей. На часі – реалізація завдань Нової української школи (НУШ), що є неабияким викликом для сучасного покоління керівників ЗЗСО. Темпи реформування шкільної освіти вимагають гнучкості, мобільності й оперативності тих, хто здійснює науково-методичний супровід професійного розвитку керівників і педагогів ЗЗСО, забезпечує підвищення їхньої кваліфікації. Ідеться, насамперед, про необхідність подальшої модернізації системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) України, форм і змісту підвищення кваліфікації (ПК), що мають на меті задоволення потреб, запитів і професійних інтересів працівників ЗЗСО в умовах НУШ. Запровадження альтернативних моделей ПК, як складових післядипломної

освіти керівників навчальних закладів і місцевих органів управління освітою, може стати одним із ефективних шляхів професійного розвитку працівників галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного розвитку керівників закладів освіти, процесу ПК ґрунтовно розкривається у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, що аналізується нами у відповідних публікаціях [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7]. Здійснений аналіз наукових праць у галузі педагогіки, психології, філософії освіти, управління освітою на різних рівнях, зокрема ЗЗСО, державного управління освітою, підтвердив актуальність проблеми підготовки керівників до роботи в сучасних умовах, а також дав можливість стверджувати, що вітчизняними вченими (це, зокрема, В. Андрущенко, О. Боднар, Л. Ващенко, В. Гладкова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, С. Калашнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Касьянова, Н. Клокар, В. Кремень, В. Крижко, Т. Лукіна, В. Лунячек, В. Маслов, В. Олійник, С. Пазиніч, О. Пастовенський, В. Пікельна, В. Приходько, Н. Протасова, Б. Ренькас, Л. Сергеева, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.) різнопланово досліджено проблеми управління освітою і професійного розвитку керівників навчальних закладів, обґрунтовано їхні управлінські компетентності, розкрито питання лідерства як складової освітнього менеджменту тощо. Для глибшого розкриття предмета наукового пошуку важливим є врахування результатів досліджень проблем менеджменту, управління людськими ресурсами, професійного розвитку керівників закладів освіти, відображених у працях зарубіжних учених (зокрема, це М. Альберт, М. Армстронг, У. Байхем, Р. Бланкен, Д. Боттомз, А. Вокер, П. Бредесон, Т. Вагнер, Дж. Голд, Х. Кян, М. Ламсон, А. Левін, П. Лоранж, М. Мескон, Б. Мулфорд, К. О'Ніл, М. Ноулз, У. Портер, Д. Равен, А. Райлі, К. Роджерс, П. Туловіцкі, В. Фрік, М. Фуллан, Ф. Хедоурі, С. Чітпін та ін.).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою дослідження є обґрунтування концептуальних засад створення освітнього кластеру як альтернативної моделі професійного розвитку керівників галузі освіти в межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС, який поєднує зусилля формальних і неформальних організацій, дає можливість вибудувати індивідуальну освітню і професійну траєкторію розвитку кожного слухача з урахуванням його запитів, інтересів, потреб, стратегії розвитку освіти держави. Проведене дослідження передбачає виконання низки завдань, зокрема: на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, що розкривають проблему змісту і форм професійного розвитку керівників закладів освіти в умовах

післядипломної освіти та ПК, із урахуванням результатів проведених нами досліджень, обґрунтувати принципи побудови освітнього кластеру в межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС як альтернативної моделі професійного розвитку керівників навчальних закладів і місцевих органів управління освітою, переваги накопичувальної системи ПК за окремими 30-годинними модулями; розкрити сутність процесу стажування й проведення супервізії як складових моделі; акцентувати увагу на важливості формальних і неформальних організацій у реалізації завдань освітнього кластеру, місця громадських утворень, кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі – Університет), регіональних закладів ППО як ядра освітнього кластеру в їх інтегративній єдності щодо вирішення актуальних проблем професійного розвитку керівників закладів освіти, місцевих органів управління освітою.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ухвалення нового Закону України «Про освіту» закріпило право кожного педагогічного, науково-педагогічного працівника і керівника закладу освіти на вільний вибір форм, змісту і місця ПК. Так, у п. 1 ст. 54 сказано: «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники мають право на вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників» [8]. Позитивним є факт того, що Закон дає право кожному проходити ПК за накопичувальною моделлю: 150 год протягом п'яти років. Однак, як показує практика, заклади ППО і далі рухаються традиційним шляхом проведення курсів ПК, пропонуючи слухачам програми з чітко визначеною і сталою структурою, обов'язковими компонентами, зміст яких не повною мірою задовольняє потреби сучасного керівника у галузі освіти. Прикладом оперативного реагування на зміни, передбачені Концепцією НУШ, є проведення за ініціативи Міністерства освіти і науки України курсів ПК для вчителів початкової школи. Такий підхід мають сповідувати і заклади ППО. Вивчення думки директорів ЗЗСО щодо змісту й організації курсів ПК в Університеті показує, що слухачі більше зорієнтовані на отримання допомоги у вирішенні практичних питань функціонування закладу/системи освіти. Чи можливо в умовах затверджених і чинних освітніх програм ПК забезпечити їх мобільність та оперативність (наприклад, за потреби оновлювати теми занять декілька разів на рік), пропонувати слухачам зміст, який дасть відповіді на проблеми освітянської практики, допоможе зорієнтуватися у подальшому розвитку закладу освіти й професійному розвитку кожного керівника? Як показує практика, навчання слухачів на

курсах ПК, розкриття широкого кола питань, що хвилюють сучасного керівника ЗЗСО, не під силу одному, навіть столичному закладу ППО. Вивчення кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду професійного розвитку педагогів і керівників галузі освіти, запитів директорів шкіл та керівників управлінь освіти спонукали кафедру публічного адміністрування та менеджменту освіти Університету до розширення наукового пошуку шляхом об'єднання зусиль науковців-практиків і викладачів, які здійснюють науково-методичний супровід професійного розвитку керівників закладів освіти з усіх регіональних закладів ППО в єдиний освітній кластер «Українського відкритого університету ПО» (що функціонує у межах громадської організації «Консорціум закладів ППО України») [9] з метою розроблення й упровадження сучасної моделі ПК керівників закладів освіти і місцевих органів управління освітою (рис. 1). У нинішніх умовах розвитку освіти і науки України актуальним є використання як традиційних, так і інноваційних форм навчання, ефективного поєднання формальної освіти (formal education), неформальної освіти (non-formal education) та інформальної освіти (informal education), що дає численні варіанти вибору форм і методів професійного розвитку керівника. Зважаючи на актуальність питання розвитку професійних компетентностей працівників галузі освіти, своєчасне й якісне вирішення завдань Нової української школи, до концептуальних засад побудови такої моделі відносимо принципи: гуманізму, демократизму, диференціації, відкритості й прозорості, інтегративності, права і свободи вибору, системності та взаємозв'язку, педагогічного і наукового партнерства, інноваційності, активності, динамічності й мобільності. Дотримання вищевказаних принципів сприятиме максимальному врахуванню запитів і потреб відповідних категорій слухачів, дасть можливість кожному директору школи чи керівнику управління освіти ОТГ вибудувати індивідуальну траєкторію навчання протягом п'яти років міжкатестаційного періоду. У нашому випадку освітній кластер розглядаємо як сукупність суб'єктів освітньої, наукової, господарської, громадської діяльності (вітчизняні та зарубіжні формальні та неформальні організації різних сфер впливу й рівнів підпорядкування), які добровільно об'єднуються в єдину організаційну структуру, зберігаючи статус юридичних осіб, знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності з метою створення умов для професійного зростання керівників і педагогічних працівників галузі освіти. Ядром освітнього кластеру є кафедра публічного адміністрування та менеджменту освіти Університету як складова Українського відкритого університету ПО і регіональні заклади ППО як члени вищезгаданої громадської організації, кафедри управління освітою, навчально-методичні кабінети, окремі науково-педагогічні працівники, у компетенції яких питання професійного розвитку, ПК

керівників закладів освіти. Такий підхід забезпечить об'єднання зусиль для створення великої кількості 30-годинних навчальних модулів ПК із сучасним контентом, що можуть пропонуватися потенційним слухачам освітнього кластеру і мають максимально задовольнити їхні різнопланові запити, створюючи ситуацію вибору.

Невід'ємною складовою функціонування освітнього кластеру можуть стати неформальні організації, залучення яких до процесу розвитку професійних компетентностей керівників закладів освіти, місцевих органів управління освітою сприятиме використанню можливостей українських та європейських громадських організацій, асоціацій, фондаций щодо професійного зростання керівників ЗЗСО і педагогічних працівників, створення умов для їхнього стажування та вивчення кращих практик як в Україні, так і за кордоном.

Функціонування освітнього кластеру передбачає створення і постійне оновлення сайту кластеру (рис. 2) на порталі Українського відкритого університету ПО, що за своєю структурою, змістом і навігацією має забезпечити вільний доступ слухачів (керівників ЗО, новопризначених керівників ЗО, очільників місцевих органів управління освітою) до 30-годинних навчальних модулів, які мають максимально задовольнити запити і потреби як досвідчених керівників, так і щойно призначених. Проведені нами дослідження показують, що директори ЗЗСО, які роблять перші кроки в керівництві закладом освіти, більше цікавляться азами управлінської діяльності, зокрема, питаннями діловодства закладу, вирішення кадрових проблем, організацією освітнього процесу, проведенням тарифікації, організацією методичної роботи тощо, тоді як досвідчені керівники віддають перевагу питанням розроблення стратегії розвитку закладу освіти, його економіки і фінансової самостійності, управління змінами, розвитку критичного мислення персоналу, проектному підходу в управлінні, проблемам формування демократичної моделі управління тощо. Окремої уваги потребують державні службовці і працівники місцевих органів влади, які опікуються освітою. Система освіти міст, як правило, усталена і за своєю структурою й організацією суттєво відрізняється від системи освіти району чи ОТГ, які щойно утворилися і потребують активної підтримки та супроводу професійного розвитку керівників і педагогічних працівників, упровадження сучасних моделей методичної роботи, проведення моніторингу й експертизи освітньої й управлінської діяльності закладів освіти, налагодження ефективної взаємодії освіти, влади і громади у забезпеченні доступності й якості освіти.

Запропонована модель ПК передбачає розміщення на платформі освітнього кластеру численної кількості навчальних модулів, які пропонуються на вибір потенційним слухачам. Для прикладу: *Модуль 1.*

Розроблення стратегії розвитку закладу освіти. Автор(и). Від назви модуля слухач переходить до ознайомлення зі змістом тем заявленого модуля (навчальним планом) та обирає для ПК саме цей у разі, якщо теми модуля є для нього актуальними. Передбачається, що викладання на курсах ПК забезпечуватимуть не лише провідні українські та європейські вчені-практики, науково-педагогічні працівники закладів ППО і вищої школи, а й визнані успішні керівники закладів освіти, місцевих органів управління освітою. Навчання передбачає очну, дистанційну та онлайн форми. Після закінчення навчання за конкретним модулем слухач отримує сертифікат, а пройшовши навчання за п'ятьма модулями (150 год), – посвідчення про ПК державного зразка.

Професійний розвиток керівників закладів освіти і місцевих органів управління освітою забезпечить також запропонована у межах освітнього кластеру супервізія як сучасна форма науково-методичної підтримки діяльності закладів освіти та їх керівників, що передбачає консультування, коригування, наставництво, моніторинг та експертизу стану освітньої чи управлінської діяльності тощо. Однією з найбільш поширених та ефективних форм професійної підтримки є наставництво як набір корисних поведінкових методів, що орієнтують особистість на довготривалий розвиток, а не лише на короткотермінові досягнення. Оскільки наставництво є добровільною, незалежною формою допомоги, яку надає досвідчений працівник іншому, менш досвідченому колезі в його устремліннях до розвитку, отриманні нових знань, формуванні цінностей, важливим є психологічна складова наставництва. Взаємна довіра і повага, доброзичливість і толерантність є запорукою успішної співпраці досвідченого керівника і молодого колеги.

Консультування розглядаємо як надання підтримки, консультацій колективам і керівникам з питань управлінської й освітньої діяльності. Консультант (консультант – наставник) – високопрофесійний, досвідчений працівник, який здатен надавати підтримку та супроводжувати професійний розвиток як керівника ЗО місцевого управління освіти, так і окремих колективів. Професійне консультування дає можливість розкрити різні аспекти управлінської діяльності: розроблення програми розвитку системи освіти району, ОТГ, міста; плану оптимізації мережі закладів освіти; підвищення професійного рівня персоналу ЗО, управління освіти, методичного кабінету; надання освітніх послуг різним категоріям населення та оцінювання їх якості; аналіз потенціалу та визначення перспектив розвитку системи освіти; побудова демократичної моделі управління освітою в соціально-економічних умовах розвитку конкретної території тощо.

Експертиза діяльності закладу освіти, роботи його керівника може здійснюватися з використанням сучасних демократичних методик, наприклад, «Критично налаштований друг» (Critical Friend), що широко практикується у Західній Європі, зокрема, у системі освіти Великої Британії, і може використовуватися для підтримки професійного розвитку керівників і педагогічних працівників закладів освіти. «Critical friend» – радник з розвитку, досвідчена, успішна у галузі освіти й управлінській діяльності особистість із сучасними науковими знаннями, зовнішній експерт стосовно колективу, особистості, ситуації, що має неупереджено і критично вивчати напрями роботи ЗО і його керівника. «Критично налаштованим другом може бути людина, якій довіряють, яка ставить провокаційні запитання, забезпечує даними, які будуть розглянуті з іншої від загальноприйнятої позиції і, як друг, пропонує критичний аналіз роботи особистості. Критично налаштований друг не поспішає з висновками щодо представленої роботи та її результатів, які має конкретна людина чи група. Друг – це той, хто захищає здобутки і успіх виконаної роботи» [10], [11]. Висновки, які, за результатами вивчення готує «критично налаштований друг», мусять мати об'єктивний характер і подаватися у дружній, доброзичливій формі як поради, консультації, пропозиції. Саме такий підхід не лише сприяє проведенню об'єктивної експертизи, а й підтримує, мотивує керівника і колектив закладу освіти на усунення недоліків (якщо такі виявляться), спонукає до подальшого розвитку й змін.

Не менш важливим фактором, який набуває все більшої ваги у сучасному освітньому середовищі країни, є стажування керівників закладів освіти і місцевих органів влади за кордоном і в Україні. Відкритість колег із країн – членів ЄС до співпраці з українськими партнерами забезпечує вивчення кращих управлінських практик керівників закладів освіти інших країн, розкриває актуальні проблеми розвитку європейської освіти, створює умови для обміну, розширює можливості участі закладів освіти у різноманітних проектах, що реалізуються в Україні коштом ЄС. Прикладом такої співпраці може бути Центральноевропейська академія навчання і сертифікації (CEASC), яка успішно організовує закордонне стажування не лише для бізнес-партнерів, а й для інноваційно налаштованих керівників і науково-педагогічних працівників закладів освіти.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На виконання завдань дослідження використано відповідну дослідницьку методологію, зокрема:

- системний підхід у проведенні аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел з предмета наукового дослідження забезпечив наукове підґрунтя

для розроблення концептуальних засад побудови освітнього кластеру у межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС як альтернативної моделі професійного розвитку керівників закладів освіти і місцевих органів управління освітою;

- за допомогою формально-логічних методів (емпіричних спостережень, порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, прогнозування) виявлено тенденції наукового пошуку проблеми професійного розвитку і ПК керівників закладів освіти та місцевих органів управління освітою;
- теоретичний аналіз і синтез уможливили визначення складових освітнього кластеру (це керівники ЗО, новопризначені керівники ЗО, керівники місцевих органів управління освітою, стажування в Україні та за кордоном, супервізія), опис їхніх сутнісних характеристик;
- діагностичні методи (анкетування, тестування, інтерв'ювання, експертне спостереження, дискусії тощо) сприяли визначенню рівнів володіння професійними компетентностями директорами ЗО і керівниками управлінь освіти;
- статистичні методи (порівняння, рейтингування, тестовий метод) дали змогу системно репрезентувати статистичні дані, що характеризують процес професійного розвитку і ПК керівників закладів та установ освіти;
- частотний контент-аналіз було використано для ідентифікації ключових понять і слів дослідження, що характеризують зміст професійного розвитку і процесу ПК керівників, проведення супервізії та стажування.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, що розкривають проблему змісту і форм професійного розвитку керівників закладів освіти в умовах післядипломної освіти та ПК, із урахуванням результатів проведених нами досліджень обґрунтовано принципи побудови освітнього кластеру в межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС як альтернативної моделі професійного розвитку керівників навчальних закладів і місцевих органів управління освітою, накопичувальної системи ПК за окремими 30-годинними модулями як складових освітнього кластеру; розкрито сутність процесу стажування й проведення супервізії як складових моделі; акцентовано увагу на важливості формальних і неформальних організацій у реалізації завдань освітнього кластеру, окреслено місце громадських утворень, кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі – Університет), регіональних закладів ППО як ядра освітнього кластеру в їх інтегративній єдності щодо вирішення

актуальних проблем професійного розвитку керівників закладів освіти, місцевих органів управління освітою.

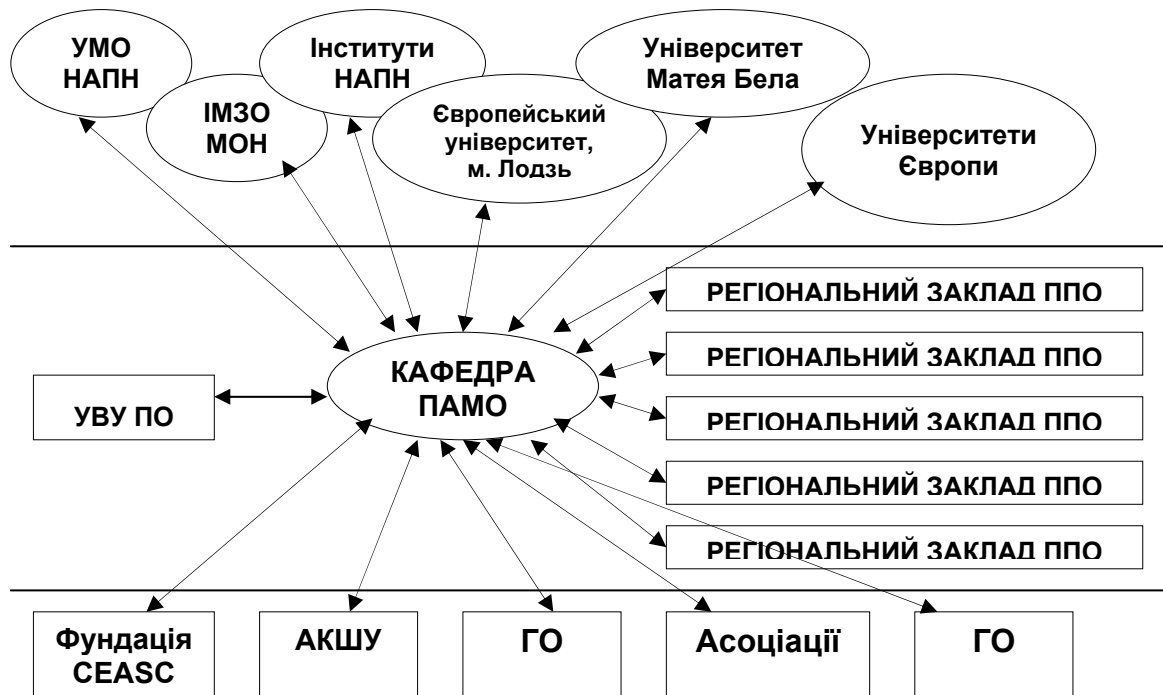


Рис. 1. Модель освітнього кластеру «Бюро успішних кар'єр» у межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС

Структура сайту освітнього кластеру «Бюро успішних кар'єр» у межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС



Рис. 2. Модель сайту освітнього кластеру «Бюро успішних кар'єр»

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, освітній кластер, як альтернативна модель професійного розвитку керівників галузі освіти у межах міжнародної співпраці з партнерами по ЄС, дає можливість:

- оперативного реагування на виклики і завдання освітньої політики держави, розроблення та впровадження альтернативних моделей професійного розвитку керівників закладів і місцевих управлінь освіти, мобільних, диференційованих освітніх модулів ПК, що відповідають запитам сьогодення;
- забезпечити індивідуальну траєкторію професійного розвитку і ПК кожного керівника ЗО та місцевого органу управління освітою;
- проведення супервізії як форми науково-методичної підтримки закладів освіти та керівників галузі, що забезпечить професійне консультування, наставництво, коригування, моніторинг та експертизу;
- більш повно розкрити й об'єднати навколо Університету науковий і методичний потенціал регіональних закладів ППО у створенні сучасного контенту курсів ПК керівників закладів та управлінь освіти;
- забезпечити оперативне реагування системи ППО на потреби освітян у проведенні стажування за кордоном та вивченні кращих управлінських практик керівників – лідерів України;
- поглибити співпрацю Університету як головної науково-методичної установи системи ППО України з регіональними закладами ППО з метою поглиблення наукових розвідок з питань професійного розвитку керівників ЗО, органів управління освітою ОТГ, сучасних підходів до управління освітнім процесом, розвитку лідерського потенціалу майбутніх керівників, забезпечення демократичного врядування, співпраці закладу освіти, влади і громади в умовах Нової української школи тощо.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Н. І. Клокар «Концептуальні засади розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл у процесі підвищення кваліфікації», *Management of higher education quality: problems and prospects [collection of scientific papers; edited Victor Oliynik]*. London, IASHE, 2017, с. 107–109.
- [2] Н. І. Клокар «Розвиток ціннісної складової громадянських компетентностей директорів шкіл у системі підвищення кваліфікації», *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*; В. В. Кузьменко (голова) та ін. Ред. Херсон, Україна: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Вип. 35, с. 188–194, 2017.

- [3] Н. І. Клокар, Г. Г. Науменко, та Л. В. Гунько, «Освіта в ОТГ: нові підходи до управління в умовах децентралізації влади», *Рідна школа*, № 11/12, с. 27–31, 2017.
- [4] Н. І. Клокар, «Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції», *Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*, № 1(7), с. 28–32, 2018.
- [5] Н. І. Клокар, «Опорна школа як центр освітнього кластеру», *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтерактивний аспекти: зб. наук. праць*; М. А. Журба, Ред. Монреаль, Канада: СРМ «ASF», с. 63–650, 2018.
- [6] Н. І. Клокар, «Управління освітніми програмами як складова професійних компетентностей директора школи», *Scientific Journal Virtus*, № 21, с. 115–120, 2018.
- [7] Н. І. Клокар, «Вплив євроінтеграційних процесів на модернізацію форм і змісту підготовки резерву директорів шкіл», *RS Global. Word Science, Multidisciplinary Scientific Edition*, Vol. 3, № 8(36), с. 17–23, 2018.
- [8] Верховна Рада України (2017, Верес. 5). *Закон України «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua>.
- [9] *Український відкритий університет післядипломної освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/ukrajinskij-vidkritij-universitet>.
- [10] А. Коста, та В. Kallick, «Через призму критически настроеного друга», *Образовательное лидерство*, № 51(2), с. 49–51, 1993.
- [11] David Gurr, and Marcela Huerta, *The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement*. [Електронний ресурс]. Available: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>.

AN EDUCATIONAL CLUSTER AS AN ALTERNATIVE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nataliia Klokar,

Doctor of Educational Sciences,

Professor, State Higher Educational Establishment

«University of Educational Management»,

Kiev, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-7483>

ni-taurus@ukr.net

Summary. Professional development of the heads of educational institutions in the process of social transformation & education reforms in Ukraine makes the problem of postgraduate education, forms & content of in-service education of school principals & heads of local educational

authorities very actual. An educational cluster based on international cooperation with European partners can be an alternative model of professional development of educational establishments' heads. Educational cluster is a voluntary unification of educational, scientific, administrative & public organizations (Ukrainian & foreign, formal & informal of different levels & influence) which keep the status of legal entities, are in interconnection and interdependence with the aim to create necessary conditions for the professional development of educational managers and pedagogical workers. The model of Educational cluster is based on principles: humanism, democracy, differentiation, openness and transparency, dynamism and mobility, integrity, rights and freedom of choice, systemic and interrelated, pedagogical and scientific partnership, innovation, activity. The core of Educational cluster is public administration & educational management department of State Higher Educational Establishment «University of Educational Management» as a part of All-Ukrainian Public Open University of Postgraduate Education & regional Postgraduate Establishments, their departments of educational management & professors who are responsible for professional development & in-service education of educational managers. The task is to unite the efforts & create 30-hour educational modules with modern content for maximum satisfaction of professional queries of educational managers, create for them a situation of success & help to build the individual educational trajectory of everyone. In-service education courses include on-the-go, distance and on-line forms & provide a cumulative system of hours. Internship of educational managers in Ukraine & abroad is a very important part of their professional development. Internship creates conditions for the exchange of experience, expands the possibilities of participation of educational institutions in various projects that are being implemented in Ukraine with EU funds. An important role in professional development of educational establishments' heads play supervisory services such as counseling, adjustment, mentoring, monitoring and examination of the state of educational and managerial activities of the institution and the local education system & can be done by the experienced professors of the Cluster.

Keywords: Educational cluster; model; training module; managers; development; in-service education; internship; supervision.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Клокарь Наталия Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор,
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-7483>
ni-taurus@ukr.net

Аннотация. Профессиональное развитие руководителей образовательных учреждений в условиях общественных трансформаций и процесса реформирования системы образования Украины актуализирует проблему модернизации последипломного педагогического образования, форм и содержания повышения квалификации руководителей учебных учреждений и местных органов управления образованием. Одной из эффективных форм профессионального развития руководителей системы образования может быть образовательный кластер, который функционирует в рамках международного сотрудничества с партнерами по ЕС и рассматривается нами как совокупность субъектов образовательной, научной, хозяйственной и общественной деятельности (отечественные и зарубежные, формальные и неформальные организации разных сфер влияния и подчинения), добровольно объединившиеся в целостную организационную структуру, сохраняя при этом юридическую самостоятельность, находятся во взаимосвязи и взаимозависимости с целью создания условий для профессионального развития руководителей и педагогов учреждений образования. К концептуальным основам построения такой модели относим принципы: гуманизма, демократизма, дифференциации, открытости и прозрачности, динамичности и мобильности, интегративности, права и свободы выбора, системности и взаимосвязи, педагогического и научного партнерства, инновационности, активности. Ядро образовательного кластера: кафедра публичного администрирования и менеджмента образования ГВУЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины как составляющая Украинского открытого университета последипломного образования (функционирует в рамках общественной организации «Консорциум учреждений ППО Украины») и региональные учреждения ППО – члены вышеупомянутой организации, кафедры управления образованием, учебно-методические

кабинеты, отдельные научно-педагогические работники, в компетенции которых вопросы профессионального развития и повышения квалификации руководителей учебных заведений. Такой подход обеспечит объединение усилий с целью создания большого количества 30-часовых образовательных модулей с современным контентом, которые предлагаются потенциальным слушателям образовательного кластера и призваны максимально удовлетворять их запросы, создавать ситуацию выбора, способствовать построению индивидуальной образовательной траектории каждого слушателя. Обучение на курсах повышения квалификации планируется проводить за очной, дистанционной, онлайн формами, а также предусматривается накопительная система учебного времени.

Стажировка руководителей учебных учреждений и местных органов власти за рубежом и в Украине станет существенным дополнением к процессу их профессионального развития, создаст условия для обмена опытом, расширит возможности участия учебных заведений в разнообразных проектах, которые реализуются в Украине за деньги ЕС.

Важным направлением функционирования образовательного кластера станут услуги по проведению супервизии как современной формы научно-методической поддержки деятельности образовательных учреждений и их руководителей, что предусматривает консультирование, корректировку, наставничество, мониторинг и экспертизу образовательной и управленческой деятельности образовательного учреждения и местной системы образования.

Ключевые слова: образовательный кластер; модель; учебный модуль; руководители; развитие; повышение квалификации; стажировка; супервизия.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] N. I. Klokar «Kontseptualni zasady rozvytku upravlinskykh kompetentnostei dyrektoriv opornykh shkil u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii», Management of higher education quality: problems and prospects [collection of scientific papers; edited Victor Oliynik]. London, IASHE, 2017, s. 107–109.
- [2] N. I. Klokar «Rozvytok tsinnisnoi skladovoi hromadianskykh kompetentnostei dyrektoriv shkil u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii», Pedahohichniy almanakh: zb. nauk. prats; V. V. Kuzmenko (holova) ta in.

- Red. Kherson, Ukraina: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», Vyp. 35, s. 188–194, 2017.
- [3] N. I. Klokar, H. H. Naumenko, ta L. V. Hunko, «Osvita v OTH: novi pidkhody do upravlinnia v umovakh detsentralizatsii vlady», Ridna shkola, № 11/12, s. 27–31, 2017.
- [4] N. I. Klokar, «Upravlinski kompetentnosti dyrektora shkoly: suchasni tendentsii», Visnyk Kyiv. nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka, № 1(7), s. 28–32, 2018.
- [5] N. I. Klokar, «Oporna shkola yak tsentr osvitnoho klasteru», Aktualni pytannia, problemy ta perspektyvy rozvytku humanitarnoho znannia u suchasnomu informatsiinomu prostori: natsionalnyi ta interaktyvnyi aspekty: zb. nauk. prats; M. A. Zhurba, Red. Monreal, Kanada: CPM «ASF», s. 63–650, 2018.
- [6] N. I. Klokar, «Upravlinnia osvitnimy prohramamy yak skladova profesiinykh kompetentnostei dyrektora shkoly», Scientific Journal Virtus, № 21, s. 115–120, 2018.
- [7] N. I. Klokar, «Vplyv yevrointehratsiinykh protsesiv na modernizatsiiu form i zmistu pidhotovky rezervu dyrektoriv shkil», RS Global. Word Science, Multidisciplinary Scientific Edition, Vol. 3, № 8(36), s. 17–23, 2018.
- [8] Verkhovna Rada Ukrainy (2017, Veres. 5). Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua>.
- [9] Ukrainskyi vidkrytyi universytet pislidyplomnoi osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/ukrajinskij-vidkritij-universitet>.
- [10] A. Kosta, ta B. Kallick, «CHerez prizmu kriticheski nastroennogo druga», Obrazovatel'noe liderstvo, № 51(2), s. 49–51, 1993.
- [11] David Gurr, and Marcela Huerta, The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-110-125
УДК 37 (477)

Лисенко Галина Іванівна,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри українознавства,
Державний вищий навчальний заклад
«Придніпровська державна академія
будівництва та архітектури»,
м. Дніпро, Україна,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6216-5025>
galynalysenko@i.ua

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТЕХНІЧНИХ ВИШАХ УКРАЇНИ В 1920–1930 роках

Анотація. У статті розглядаються основні тенденції процесу підготовки науково-педагогічних кадрів для викладання у технічних закладах вищої освіти УСРР впродовж 1920–1930 років. Відповідно, конкретними завданнями дослідження стало визначення умов формування радянської системи вищої освіти, зокрема технічної в УСРР, в період, що розглядається; встановлення відмінностей системи вищої технічної освіти радянської України; аналіз трансформацій в структурі вищої технічної освіти УСРР на межі 1920 і 1930 років; визначення особливостей процесу підготовки науково-педагогічних кадрів в радянській аспірантурі в означений період. Джерельною базою дослідження виступили численні справи фондів Державного архіву Дніпропетровської області, які стосуються роботи аспірантури провідних ВТУЗів міста Дніпропетровська у 1920–1930 роках. Запровадження планової економіки в радянській країні визначальним чином вплинуло на організацію системи підготовки фахівців для різних галузей промисловості через мережу новостворених вищих технічних навчальних закладів. Чітка планувально-розподільча система торкнулась і системи підготовки фахівців для викладання у ВТУЗах УСРР. Аналіз архівних документів свідчить про розуміння радянськими керівниками у сфері освіти важливості організації педагогічної підготовки майбутніх викладачів, зокрема вищих навчальних закладів технічного профілю. Деякі моменти індивідуальних планів радянських аспірантів щодо організації і оформлення звітності за педагогічну практику було б дуже корисно відновити в сучасній дійсності з метою налагодження якісної педагогічної підготовки потенційних викладачів.

Ключові слова: вища технічна школа; професорсько-викладацькі кадри; наркомат освіти; аспірантура; індивідуальний план; педагогічна підготовка.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Незважаючи на високотехнологічне інформаційне середовище, яке оточує людину сучасної цивілізації, потреба у першокласних технічних фахівцях залишається наразі актуальною проблемою. В епоху четвертої промислової революції, коли матеріальний світ все більше зливається із віртуальним, а людина майже усувається від безпосереднього управління виробничими процесами, зростає значення гуманітарних наук, призначення яких – зберегти центральне місце Людини у стрімкому цивілізаційному поступі. Зважаючи на головне завдання нової промисловості – задовольнити індивідуальні запити клієнта, головним завданням сучасної системи підготовки технічних фахівців має стати виховання спеціалістів з урахуванням їхніх індивідуальних нахилів і вподобань. Упродовж останньої чверті століття українська система вищої освіти, зокрема технічна вища школа, перебуває в реформаційному стані, намагаючись знайти найкращі підходи до підготовки висококваліфікованих фахівців відповідно до міжнародних стандартів і використовуючи можливості вітчизняного освітянського підґрунтя, зокрема професорсько-викладацького потенціалу. У зв'язку із зазначеними процесами актуальною постає проблема вивчення історичного досвіду підготовки науково-педагогічних кадрів до викладацької діяльності у закладах вищої технічної освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед широкого загалу історико-педагогічних досліджень окремим блоком знаходяться роботи, предметом розгляду яких виступають реформаційні процеси у сфері вищої освіти України 1920–1930 років. Так, на думку С. Ховрича, освітянські реформи останньої чверті XIX – перших десятиріч XX ст. істотно вплинули на подальший розвиток технічної освіти і науки [1]. Саме тоді, як стверджує дослідник, були закладені головні засади методики викладання предметів, які широко впроваджувалися за радянської влади і продовжують використовуватись на сучасному етапі розвитку вищої школи. Оскільки першопчатки аспірантури, на думку С. Ховрича, сягають своїм корінням доби зародження перших інженерних центрів, виняткового значення набуває вивчення структури інституту – аспірантури.

Низка дисертаційних досліджень безпосередньо стосується проблем, що є метою нашого дослідження. Так, кандидатські роботи О. Василенко та А. Вороха присвячені розгляду історії розвитку вищої індустріально-технічної освіти в УСРР у 1920–1930 роках [2], [3]. Докторська дисертація

І. Регейло стосується підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації України у ХХ – на початку ХХІ століття, відповідно, у ній детально проаналізовано період, що розглядається у цій статті [4]. Не можна оминати увагою ще одну докторську дисертацію – І. Федосової, яка висвітлює особливості розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці ХІХ – у 1930 роках ХХ ст. [5].

Окремо слід відзначити фундаментальні праці з історії української освіти С. Сірополка, А. Алексюка, які допомогли визначити загальні тенденції становлення і розвитку української радянської системи вищої освіти у 1920-1930 роках [6], [7].

Щодо джерельної бази дослідження вважаємо, що цінна інформація міститься у численних справах фондів Державного архіву Дніпропетровської області, які стосуються навчальної, організаційної та наукової діяльності провідних ВТУЗів нашого міста (традиційна для радянського періоду аббревіатура – вищий технічний учбовий заклад), але слід враховувати фрагментарність збережених матеріалів періоду 1920–1930 років [8], [9].

Незважаючи на достатню кількість історико-педагогічних досліджень періоду становлення радянської системи вищої технічної освіти, питання підготовки науково-педагогічних кадрів для ВТУЗів розглядалося недостатньо глибоко, тому вважаємо за необхідне за допомогою архівних джерел максимально повно дослідити означену проблему.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою дослідження є виявлення основних тенденцій процесу підготовки науково-педагогічних кадрів для викладання у технічних вищих закладах освіти УСРР упродовж 1920–1930 років. Відповідно, конкретними *завданнями* дослідження є: 1) визначення умов формування радянської системи вищої освіти, зокрема технічної в УСРР, в період, що розглядається; 2) встановлення відмінностей системи вищої технічної освіти радянської України; 3) аналіз трансформацій в структурі вищої технічної освіти УСРР на межі 1920 і 1930 років; 4) визначення особливостей процесу підготовки науково-педагогічних кадрів в радянській аспірантурі в означений період.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Як теоретико-методологічні засади дослідження прийнято загальнонаукові принципи історизму, об'єктивності, науковості, які забезпечують розгляд обраних фактів і явищ всебічно, з усіма їх проявами у часі та просторі, виходячи суто з природи досліджуваних сюжетів,

причини їх генезису, еволюційних змін та наслідків. Концепція дослідження полягає у глибокому переконанні, що належним чином організована психолого-педагогічна підготовка викладача технічного закладу вищої освіти є запорукою його результативної професійної науково-педагогічної діяльності, генерації молодих кадрів технічних напрямів із переважальними гуманістичними морально-етичними світоглядними установками, спрямованими на творчість у професійній сфері, постійний саморозвиток і самовдосконалення. Для удосконалення сучасної системи підготовки викладачів технічного профілю до педагогічної діяльності необхідно ретельно дослідити історичний досвід поставленої проблеми.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Із спеціальних методів історико-педагогічного дослідження застосовано хронологічний, історико-генетичний та історико-системний методи. Хронологічний метод надав можливість в історичній ретроспективі дослідити історію суспільних явищ і процесів, що вплинули на становлення системи педагогічної підготовки викладачів технічних вишів в означений період. Історико-генетичний метод допоміг проаналізувати архівні і наукові джерела з метою отримання достовірних результатів. Історико-системний аналіз застосовано з метою виявлення основних компонентів системи педагогічної підготовки викладачів, виявлення особливостей і тенденцій її розвитку. Для формулювання висновків за результатами дослідження використано системно-узагальнювальний метод.

Декретом радянського уряду від 26 січня 1919 р. всі українські вищі навчальні заклади одержавлювалися і передавалися під контроль Народного комісаріату освіти. Так, як приклад, спочатку був одержавлений, а потім розформований Приватний політехнічний інститут у місті Катеринослав, який готував студентів на електромеханічному й інженерному факультетах. У 1920 р. він стає Катеринославським державним політехнічним інститутом, а вже у 1921 р. на основі інженерного факультету постає Катеринославський вечірній робітничий будівельний технікум, щоб у 1930 р. перетворитися на Дніпропетровський будівельний інститут.

Загалом, українська радянська система вищої освіти почала формуватися на початку 1920 років за «схемами народної освіти» Григорія Гринька (народний комісар освіти радянської України в 1920–1922 рр.). У березні 1920 р. у Харкові відбулася I Всеукраїнська нарада з питань освіти, де затверджено Схему народної освіти УСРР. Дослідники схвально оцінюють запропоновану для втілення у життя схему розбудови системи

освіти, оскільки вона передбачала навчання дітей із 15-річного віку у професійній школі, що відповідало поширеним в тогочасній педагогічній думці ідеям про трудову школу і «вільне виховання» [7, с. 160]. У 1922 р. розроблено і затверджено «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким професійну освіту надавали профшколи, технікуми й інститути. Технікуми як вищі навчальні заклади денної і вечірньої форм навчання готували працівників вищої кваліфікації (майстрів, помічників інженерів, інженерів вузької спеціалізації), тоді як призначенням інститутів була підготовка «організаторів-керівників народного господарства» (згідно з вищезазначеним Кодексом). Оскільки було проголошено загальнообов'язкову професійну освіту, основні надії в процесі масової підготовки висококваліфікованих робітників поклалися на технікум – «прямий продукт революції», а традиційні класичні університети визнавалися «фортецею буржуазної освіти», яку треба безжально знищити [7, с. 162]. Дослідник А.Алексюк проводить безпосередню паралель між випускниками радянських технікумів 1920 років, які після чотирирічного навчання і дворічного виробничого стажування отримували звання інженера певної спеціалізації, і сучасними бакалаврами із схожою за терміном і змістом теоретичною і практичною підготовкою.

За схемою народної освіти УСРР Г. Гринька, окрім професійної школи, технікуму й інституту, також передбачено існування академій з дворічним терміном навчання для підготовки вчених з певної галузі науки. У планах підготовки педагогів та науковців у вищезазначеній схемі не передбачались технікуми відповідного профілю, а після трирічної професійної школи і отримання річного практичного стажу молодь могла йти відразу до інституту, опісля чого – до академії [6, с. 654]. Але розглянута схема Г. Гринька не була в означеному вигляді втілена у життя, оскільки тодішній заступник народного комісара освіти УСРР Я. Ряппо вніс до неї зміни. Так, за схемою Я. Ряппо до вищих навчальних закладів, де молодь могла здобути індустріально-технічну освіту, відносилися технікуми, інститути, а також робітничі факультети та вищі професійні курси. Підготовка наукових кадрів мала здійснюватися на окремих науково-дослідних кафедрах та в Академії наук [6, с. 655].

Очільник Головного управління професійної освіти Наркомосу України Ян Ряппо, аналізуючи процес реформування системи вищої освіти, зазначив, що внаслідок розформування університетів в 1920–1921 н.р. в Україні запрацювали 42 інститути та 145 технікумів. У 1922 р. Я. Ряппо висвітлив концептуальні та організаційно-функціональні риси нової системи освіти УСРР на Всеукраїнській конференції з індустріально-

технічної освіти [10, с. 84]. Порівнюючи системи освіти УСРР та РСФРР, Ряппо виділив чотирнадцять їх відмінних рис.

Слід відзначити думку проф. А. Алексюка про відсутність будь-якої теоретичної, практичної (психолого-педагогічної) чи методичної підготовки педагогів у дореволюційних університетах [7, с. 173]. До речі, ця думка збігається із твердженням реформатора системи освіти в УСРР Я. Ряппо: «схоластичні» університети, на його думку, не займалися підготовкою педагогів, а «люди науки (професори) не були педагогами» [10, с. 81].

На розбудову системи вищої професійної освіти в УСРР докорінним чином вплинула оголошена XII з'їздом РКП(б) у квітні 1923 р. політика коренізації (в українському варіанті – українізації), справжньою метою якої була не щира турбота про повноцінний розвиток усіх національностей СРСР, а виявлення з подальшим знищенням «неблагонадійних» громадян з буржуазним, контрреволюційним минулим. Політика коренізації в галузі освіти УСРР проходила як українізація всієї системи народної освіти. Водночас, починаючи з 1921 р., щороку проводилися «чистки» студентського складу; навіть були рознарядки щодо кількості студентів, яких треба було виключити як «класово чужі елементи» – наприклад, для вишів індустріально-технічного профілю на 1924 р. стояв план у 12% [7, с. 179]. Нарком освіти М. Скрипник у своїх виступах підкреслював заниженість вимог під час вступу робітничої і селянської молоді, що спричиняло низьку якість їхнього подальшого навчання. Водночас частими були випадки, коли студенти приховували своє соціальне походження і в разі викриття їх звільняли з вищих шкіл навіть з останнього курсу [6, с. 747].

Народний комісаріат освіти у 1924–1927 роках очолював Олександр Шумський, який активно сприяв широкому впровадженню української мови й українознавства в навчальні плани шкіл, технікумів, інститутів. Але вже з 1927 р. з'явилися ознаки зворотнього боку українізації, а саме – почалися пошуки національних контрреволюційних елементів, що призвело до заміщення Шумського на посаді наркома освіти УСРР Миколою Скрипником.

На думку проф. А. Алексюка, вже наприкінці 1920 років розпочався тотальний наступ радянської більшовицької верхівки на систему народної освіти України, що після століть русифікаторської антиукраїнської політики царизму внаслідок подій Української національно-демократичної революції стала на шлях демократизації. Ціла низка різноманітних постанов ЦК РКП(б), ВКП(б) сприяли централізації, стандартизації, русифікації, бюрократизації всієї системи освіти радянської України аж до кінця 1980 років [7, с. 192].

Дослідник С. Сірополко у своїй фундаментальній праці з історії української освіти навів порівняльну схему систем народної освіти УСРР та РСФРР у 1926–1927 роках, завдяки якій добре простежується відмінність підходів українського та російського наркоматів освіти до питань навчання і виховання молоді. Українська професійна школа орієнтувала робітничу і селянську молодь на оволодіння конкретними спеціальностями вже з 15-річного віку, тоді як російські освітні діячі обстоювали необхідність загальноосвітньої школи до 17-річного віку. Але різний статус технікумів в УСРР та РСФРР спричинив проблеми, які відчували на собі їх випускники, вирішивши поїхати працювати в сусідню республіку. Ті складнощі, з якими зіткнулися молоді фахівці під час працевлаштування, стали зручним приводом для наступу російського керівництва на українську систему освіти. Саме М. Скрипник, який змістив О. Шумського на посаді наркома освіти у 1927 р., розпочав демонтаж самотньої української системи освіти, обстоюючи ідею необхідності уніфікації систем освіти в загальносоюзних межах. На Всесоюзній партійній нараді у Москві в 1930 р. заслухано доповідь М. Скрипника про уніфікацію систем народної освіти в СРСР, що мало наслідком для УСРР перетворення трудових семирічних шкіл на загальноосвітні десятирічні, переведення технікумів до категорії середніх шкіл, а також відновлення університетської освіти.

Оскільки очільники радянської держави прагнули перетворити відсталу переважно аграрну країну на потужну індустріально розвинену з метою поширення пролетарської революції на весь світ, то, зрозуміло, важливим напрямом радянської державної політики стала розбудова системи підготовки армії технічних фахівців, які мали у стислі чітко визначені терміни розбудувати важку промисловість радянської країни.

Державна система вищої технічної освіти у 1920–1930 роках (згідно з дослідженням І. Федосової) будувалася таким чином: по-перше, було визначено структуру ВТНЗ; по-друге, розроблено нові правила прийому студентів за партійно-класовим принципом, оскільки перевага надавалася пролетарським кадрам, постала необхідність організувати робітфаки для підготовки молоді до навчання у вищих навчальних закладах; по-третє, зміцнювались зв'язки навчання із виробництвом шляхом запрошення заводських фахівців до навчальної роботи у технічних вишах [5]. І. Федосова стверджує, що після затвердження у квітні 1920 р. Головнопрофосвіти РРФСР «Основних положень реформи вищої технічної школи» цей документ став визначальним і для українських вищих технічних навчальних закладів. До 1923/1924 н. р. навчання у ВТНЗ тривало три роки за триместрами, включаючи літню виробничу практику. Основними формами організації навчального процесу визнано

лабораторні і семінарські заняття, а лекція застосовувалась лише для пояснення причинно-наслідкових зв'язків, глибокого аналізу подій і явищ.

Для розробки навчальних планів і програм на факультетах створювались предметні комісії, завданням яких було поєднати теоретичну і практичну підготовку фахівців, необхідних для потреб держави. Так, практична складова реалізовувалась як в стінах ВТНЗ – у лабораторіях, на навчально-виробничих установках, так і безпосередньо на виробництві – заводах, фабриках, будівельних об'єктах.

Упродовж першого десятиліття існування УСРР (1919–1929 рр.) серйозних змін зазнав штат педагогічних кадрів, які забезпечували процес підготовки молодих спеціалістів технічного профілю. Так, значна кількість викладачів, які мали сумнівне (для радянської влади) минуле, були звільнені, до викладання допускалися лише політично «благонадійні» викладачі. До речі, відбувся поділ кафедр на навчальні і науково-дослідні, тобто навчання було відокремлено від науки. Незважаючи на те, що система наукових ступенів і вчених звань була скасована, вже у 1922 р. у «Кодексі законів про народну освіту УСРР» було визнано ступінь доктора наук, що визначає «вищу вчену кваліфікацію і присуджується особам, які зарекомендували себе науковими дослідженнями». Підготовка науковців відбувалася при науково-дослідних кафедрах під керівництвом відомих учених, де з 1922 р. почала діяти аспірантура відповідно до першого нормативно-правового акту, що регламентував її діяльність – «Правила вступу до аспірантури» [4]. При Наркомосі УСРР діяв Науковий комітет, який виконував функції центрального органу з атестації науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації; також працював Всеукраїнський комітет сприяння вченим (ВУКСВ) для надання допомоги науковим працівникам. До компетенції комітету і Президії Головнауки входило присудження наукових ступенів та реєстрація раніше отриманих.

Упродовж 1930 років тривала галузева реорганізація вищих навчальних закладів для забезпечення потреб народного господарства у фахівцях інженерно-технічного профілю [4]. Якщо до 1929 р. не було чіткого плану підготовки фахівців (в кількісному і фаховому відношенні), то опісля запровадження п'ятирічних планів індустріального будівництва система вищої технічної освіти УСРР набула чіткої галузевої структури і централізованого характеру. Так, дослідники історії Дніпропетровського будівельного інституту О. Бистряков та В. Большаков у своїй книзі наводять лист Голови Округконкому Яблокова і Голови Міськради Богданової до Наркомату просвіти УСРР, датований 10 грудня 1929 р. У документі аргументовано доводиться необхідність реорганізації Дніпропетровського будівельного технікуму на будівельний інститут, оскільки у зв'язку із щорічним збільшенням обсягів будівництва на

Дніпропетровщині гостро відчувається брак інженерно-технічних кадрів. Зокрема, наводяться дані щодо забезпеченості місцевих будівельних організацій потрібними фахівцями лише на 25%, у зв'язку з чим організації змушені використовувати для керівництва будівельними роботами студентів будівельного технікуму, навіть другого курсу [11, с. 40].

З метою забезпечення різних галузей радянської економіки кваліфікованими фахівцями, на базі факультетів вже чинних технічних вишів утворювались нові заклади, безпосередньо пов'язані із виробництвом. Так, у Дніпропетровську в 1930 р. постали відразу чотири вищі технічні навчальні заклади: Дніпропетровський інженерно-будівельний інститут (на базі Дніпропетровського будівельного технікуму), Дніпропетровський інститут інженерів залізничного транспорту (на базі Дніпропетровського політехнікуму та факультету шляхів сполучення Київського інституту інженерів залізничного транспорту), Дніпропетровський хіміко-технологічний інститут (на базі хіміко-технологічного факультету Гірничого інституту), Дніпропетровський металургійний інститут (на базі металургійного факультету Гірничого інституту).

Керівним органом з підготовки наукових кадрів стала Центральна аспірантська комісія при Упрнауці Наркомосу. Затверджено вимоги щодо формування «партійно-класового» складу аспірантури: так, 50% аспірантів повинні мати робітниче походження і 40% – партійну приналежність. У 1934 р. визначено два наукові ступені – кандидата і доктора наук, а також вимоги щодо порядку їх присудження, затверджено переліки вищих навчальних закладів та науково-дослідних інститутів, у яких дозволявся захист кандидатських і докторських дисертацій. Але особам, які були відомі своїми видатними працями, винаходами і відкриттями, вчені ступені кандидата і доктора наук могли присвоювати без захисту дисертацій.

Дослідницею І. Регейло доведено, що впродовж 1930 років було централізовано процес підготовки і атестації кадрів вищої кваліфікації, зокрема, завдяки створенню Вищої атестаційної комісії (ВАК) при президії Всесоюзного комітету у справах вищої технічної школи (ВКВТШ). Останній було утворено у 1932 р. при Центральному виконавчому комітеті СРСР [6, с. 749]. З'ясовано, що в Україні протягом 1932–1937 років постали Інститути червоної професури як вищі партійні заклади з метою підготовки висококваліфікованих ідеологічно сформованих кадрів для радянських державних інститутів.

В архіві Державного архіву Дніпропетровської області (ДАДО) у фонді 4157, справі 30 зберігається «Положення про аспірантуру», затверджене Раднаркомом СРСР 31 березня 1939 р., де аспірантура визначається основною формою підготовки професорсько-викладацьких і наукових кадрів. В радянську аспірантуру приймалися громадяни СРСР не старше за

40 років із повною вищою освітою, які проявили схильність до педагогічної та науково-дослідної роботи (пункт 4). Основним змістом індивідуального плану аспіранта визначалась його самостійна робота, спрямована на підготовку до педагогічної та науково-дослідної роботи (пункт 14). Підготовка аспіранта, обмежена трирічним терміном, включала шість видів робіт: 1) теоретичні заняття з однієї соціально-економічної дисципліни, двох іноземних мов і спеціальних дисциплін з обраної наукової галузі; 2) участь у методичній роботі кафедри, відвідування лекцій, консультацій та лабораторних занять найдосвідченіших професорів та викладачів; 3) педагогічна робота із спеціальності, починаючи з другого року навчання, з оплатою не більше за 50% посадового окладу асистента; 4) самостійне виконання науково-дослідної роботи, пов'язаної з темою дисертації, починаючи з першого року підготовки; 5) проходження науково-виробничої практики після першого року навчання (для тих аспірантів, які не мали виробничого стажу); 6) підготовка і захист дисертації [арк. 16–18]. Не рідше, ніж двічі на рік, радянський аспірант мав звітувати на засіданні кафедри про виконання індивідуального плану (пункт 17). Цікавим фактом є заборона аспірантам працювати за сумісництвом, окрім педагогічної роботи, про умови якої зазначалося вище (пункт 26). Випускниками аспірантури вважалися особи, які виконали індивідуальний план і захистили дисертаційну роботу (пункт 28). Розподілом осіб, які закінчили аспірантуру при вищих навчальних закладах, займалися наркомати згідно з планом, затвердженим Всесоюзним комітетом у справах вищої школи (пункт 29 Положення про аспірантуру).

У тому ж 1939 р., 16 вересня, Раднарком СРСР затвердив Положення про заочну аспірантуру за № 1469 (примірник документа зберігається у фонді 4157, справі 30). Цікаво відзначити, що згідно з цим Положенням перевагу під час зарахування в аспірантуру мають особи з більшим виробничим стажем, або з науковими працями чи винаходами, або з дипломом з відзнакою, а також ті, що знаходяться на науковій або науково-педагогічній роботі. Водночас в індивідуальному плані аспіранта-заочника педагогічна складова (як це передбачено в Положенні про очну аспірантуру) відсутня [арк. 28]. Вочевидь, що на випускників заочної аспірантури не покладалися надії щодо поповнення штату науково-педагогічних працівників ВУЗів.

Натомість, набагато активніше контролювалася ситуація щодо підготовки аспірантів денної форми навчання. Так, у фонді 4157, справі 30 також зберігається Наказ Народного Комісаріату Чорної Металургії СРСР № 259 від 3 травня 1939 р. «Про підготовку аспірантів у ВТУЗах Народного Комісаріату Чорної Металургії». Так, з метою покращення підготовки аспірантів НКЧМ наказав директорам інститутів (зокрема директору

Дніпропетровського металургійного інституту) повністю втілити у життя Положення про аспірантуру від 31 березня 1939 р., особисто затвердити індивідуальні плани і дисертаційні теми аспірантів до 20 травня 1939 р., запровадити звіти аспірантів наприкінці кожного семестру і надавати рішення кафедр щодо аспірантських звітів до Головного управління учбовими закладами (ГУУЗ) не пізніше за 1 люте і 5 липня. Начальнику ГУУЗ Народний Комісаріат Чорної Металургії наказав встановити систематичний контроль за якістю навчання аспірантів, з метою розширення підготовки аспірантів представити на затвердження Наркому 5-річний план підготовки аспірантів у ВТУЗах; не пізніше ніж 15 травня 1939 р. представити на затвердження Всесоюзного комітету у справах вищої школи план розподілу випускників аспірантури 1939 р., а також до 10 травня надати ВТУЗам контрольні цифри прийому нових аспірантів. Директорам підприємств НКЧМ наказав здійснювати широку підтримку в роботі аспірантам, які проходять науково-виробничу практику; відкомандировувати осіб, зарахованих до аспірантури, у розпорядження ВТУЗів не пізніше ніж 15 днів після зарахування. В окремому підпункті Наказу міститься заборона аспірантам працювати за сумісництвом, окрім педагогічної роботи. Відповідальність за порушення цієї заборони несе сам аспірант і керівник підприємства [арк. 20].

До речі, питання про сумлінну підготовку аспірантів до майбутньої науково-педагогічної роботи постало на порядку денному через виявлені недоліки в роботі аспірантури. Так, у «Протоколі зібрання аспірантів Дніпропетровського гірничого інституту та їх керівників» від 17 березня 1939 р. зазначено, що «відсутні ретельно розроблені індивідуальні плани роботи аспірантів, ...немає повної ясності в питаннях участі їх в педагогічній роботі», натомість «мають місце випадки перевантаження аспірантів роботою, що не має відношення до дисертаційної чи викладацької» [арк. 1–3, ф. 319, оп. 1д, спр. 26]. Водночас, серед матеріалів про роботу аспірантури Дніпропетровського гірничого інституту за 1939 р. міститься кілька навчальних планів підготовки аспірантів по різних кафедрах, з майже однаковою схемою педагогічної підготовки майбутніх викладачів. На першому році навчання аспірант повинен відвідувати лекції, консультації, лабораторні та інші заняття свого керівника з метою ознайомлення з важливими методичними питаннями викладання (4 години на тиждень). На другому році – паралельно із педагогічним спостереженням вже приступити до керівництва практичними заняттями зі студентами (4–6 годин на тиждень), а також впродовж 15 днів керувати виробничою практикою студентів. На третьому році – взяти участь у роботі з керівництва дипломним проектуванням студентів, що разом з проведенням практичних занять передбачає понад 200 годин педагогічної

практики аспіранта (із загального обсягу його навантаження в 420 годин) [арк. 8–11, ф. 319, оп. 1д, спр. 26]. Можна припустити, що за умови реального проходження радянськими аспірантами педагогічної практики впродовж усього періоду навчання, вони мали можливість сформувати необхідні вміння і навички для успішного провадження своєї подальшої науково-педагогічної діяльності.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Таким чином, під час дослідження встановлено, що у 1920–1930 роки українська радянська вища освіта переживала складні часи реформування, що проявилось у пошуках українськими радянськими функціонерами нових форм і методів підготовки ідеологічно і професійно «благонадійних» громадян. Ці пошуки призвели до повного заперечення університетської освіти на початку 1920 років, скасування викладацьких ступенів, звань, привілеїв, запровадження колективних методів навчання і оцінювання з подальшим відновленням університетів на початку 1930 років і пов'язаної з ними системи підготовки професорсько-викладацьких кадрів. Хоча слід визнати, що плани перших наркомів освіти щодо розбудови системи професійної освіти були б успішно втілені у життя, якби із 1927 р. не розпочався масований наступ Москви на українське суспільство, змушуючи його відмовитися від національного демократичного напрямку розвитку, зокрема у сфері освіти. Запровадження планової економіки в радянській країні визначальним чином вплинуло й на організацію системи підготовки фахівців для різних галузей промисловості через мережу новостворених вищих технічних навчальних закладів. Чітка планувально-розподільча система торкнулась і системи підготовки фахівців для викладання у ВТУЗах УСРР. Аналіз «Положення про аспірантуру» від 1939 р. свідчить про розуміння радянськими керівниками у сфері освіти важливості організації педагогічної підготовки майбутніх викладачів, зокрема вищих навчальних закладів технічного профілю.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, слід визнати наявність планої, продуманої системи теоретичної і практичної підготовки майбутніх викладачів ВТУЗів до науково-педагогічної діяльності у 1920–1930 роках. Деякі моменти індивідуальних планів радянських аспірантів щодо організації і оформлення звітності за педагогічну практику було б дуже корисно відновити в сучасній дійсності з метою налагодження якісної педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Подальші документи, виявлені нами в архівних фондах, доводять тенденцію збереження тотального контролю з боку радянського керівництва над процесом якісної підготовки науково-

педагогічних кадрів. У перспективі подальших досліджень – аналіз особливостей професійно-педагогічного формування особистості викладача технічного ВНЗ у 1940–1960 роках.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] С. М. Ховрич, «Становлення та розвиток вищої технічної освіти Наддніпрянської України (остання чверть XIX – перші десятиріччя XX ст.)», дис. канд. наук, Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. Київ, Україна, 2004.
- [2] О. В. Василенко, «Вища індустріально-технічна освіта в УСРР у 20-х роках XX ст.», дис. канд. наук, Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, Україна, 2011.
- [3] А. О. Ворох, «Розвиток вищої технічної освіти в Україні (20–30-ті рр. XX ст.)», дис. канд. наук, Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, Україна, 2006.
- [4] І. Ю. Регейло, *Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації України у XX – на початку XXI століття*. Київ, Україна : Освіта України, 2014.
- [5] І. В. Федосова, «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)», дис. д-ра наук, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, Україна, 2014.
- [6] С. Сірополко, *Історія освіти в Україні*. Київ, Україна: Наукова думка, 2001.
- [7] А. М. Алексюк, *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ, Україна: Либідь, 1998.
- [8] Державний архів Дніпропетровської області (далі ДАДО). Ф.319 (Дніпропетровський гірничий ін-т ім. Артема), оп. 1д, спр. 26. Матеріали про роботу аспірантури за 1939 р.
- [9] ДАДО. Ф.4157 (Дніпропетровський інженерно-будівельний ін-т), оп. 1, спр. 30. Накази і програми Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раднаркомі СРСР про підготовку аспірантів у 1939 р.
- [10] М. Виговський, «Ян Ряппо: реформатор системи освіти в Україні 1920-х років», *Пам'ять століть*, № 2, с. 79–89, 2004.
- [11] В. И. Большаков и А. Г. Быстряков, *История строительного архитектурного образования в Екатеринославе – Днепропетровске: от технических курсов до строительного института*. Днепропетровск, Украина: ПГАСА, 2005.

TRAINING PROFESSIONALS FOR TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITIES OF UKRAINE IN 1920–1930's.

Galyna Lysenko,

Candidate of Historical Sciences
Associate Professor of the Department
of Ukrainian Studies
State Higher Educational Establishment
«Pridneprovsk State Academy
of Civil Engineering and Architecture»,
Dnipro, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6216-5025>
galynalysenko@i.ua

Abstract. The article deals with the main tendencies of the process of preparing scientific and pedagogical staff for teaching in the technical higher educational institutions of the Ukrainian SSR during the 1920's and 1930's. Accordingly, the specific tasks of the study were to determine the conditions for the formation of the Soviet system of higher education, in particular technical in the Ukrainian SSR, in the period that is considered; the establishment of differences in the system of higher technical education in Soviet Ukraine; analysis of transformations in the structure of higher technical education of the Ukrainian SSR on the verge of the 1920s and 1930s; definition of the peculiarities of the process of training scientific and pedagogical staff in the Soviet postgraduate study in the designated period. The source of the research was the numerous cases of funds of the State Archives of the Dnipropetrovsk region concerning the postgraduate study of the leading universities of the city of Dnipropetrovsk in the 1920-30's. The introduction of a planned economy in the Soviet country decisively influenced the organization of a system of training specialists for various industries through a network of newly created higher technical educational institutions. A clear planning and distribution system also touched upon the system of training specialists for teaching in higher technical schools of the Ukrainian SSR. The analysis of archival documents shows the understanding by the Soviet leaders in the field of education the importance of organizing pedagogical training for future teachers, in particular higher education institutions of technical profile. Some moments of the individual plans of Soviet postgraduate students in organizing and reporting on pedagogical practice would be very useful to be restored in modern reality in order to establish qualitative pedagogical training for potential teachers.

Key words: higher technical school; professorial teaching staff; education commission; postgraduate study; individual plan; pedagogical preparation.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ УКРАИНЫ В 1920–1930 годах

Лысенко Галина Ивановна,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры украиноведения,
Государственное высшее учебное заведение
«Приднепровская государственная академия
строительства и архитектуры»,
г. Днепр, Украина,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6216-5025>
galynalysenko@i.ua

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции процесса подготовки научно-педагогических кадров для преподавания в технических высших учебных заведениях УССР в 1920–1930 годах. Соответственно, конкретными задачами исследования стало определение условий формирования советской системы высшего образования, в частности технического, в УССР в рассматриваемой период; установление отличий системы высшего технического образования советской Украины; анализ трансформаций в структуре высшего технического образования УССР на грани 1920 и 1930 лет; определение особенностей процесса подготовки научно-педагогических кадров в советской аспирантуре в указанный период. Источниковой базой исследования выступили многочисленные дела фондов Государственного архива Днепропетровской области, касающиеся работы аспирантуры ведущих ВТУЗов города Днепропетровска в 1920–1930 годах. Введение плановой экономики в советской стране значительным образом повлияло на организацию системы подготовки специалистов для различных отраслей промышленности через сеть вновь созданных высших технических учебных заведений. Четкая планировочно-распределительная система коснулась и системы подготовки специалистов для преподавания во ВТУЗах УССР. Анализ архивных документов свидетельствует о понимании советскими руководителями в сфере образования важности организации педагогической подготовки будущих преподавателей, в том числе высших учебных заведений технического профиля. Некоторые

моменти індивідуальних планов советских аспирантов по организации и оформлению отчетности относительно педагогической практики было бы очень полезно восстановить в современной действительности с целью налаживания качественной педагогической подготовки потенциальных преподавателей.

Ключевые слова: высшая техническая школа; профессорско-преподавательские кадры; наркомат образования; аспирантура; индивидуальный план; педагогическая подготовка.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] S. M. Khovrych, «Stanovlennia ta rozvytok vyshchoi tekhnichnoi osvity Naddnyprianskoi Ukrainy (ostannia chvert KhIKh – pershi desiatyrichchia KhKh st.)», dys. kand. nauk, Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t istorii Ukrainy. Kyiv, Ukraina, 2004.
- [2] O. V. Vasylenko, «Vyshcha industrialno-tekhnichna osvita v USRR u 20-kh rokakh KhKh st.», dys. kand. nauk, Kharkiv. nats. un-t im. V. N. Karazina. Kharkiv, Ukraina, 2011.
- [3] A. O. Vorokh, «Rozvytok vyshchoi tekhnichnoi osvity v Ukraini (20–30-ti rr. KhKh st.)», dys. kand. nauk, Luhansk. nats. ped. un-t im. Tarasa Shevchenka. Luhansk, Ukraina, 2006.
- [4] I. Yu. Reheilo, Pidhotovka naukovykh i naukovo-pedahohichnykh kadriv vyshchoi kvalifikatsii Ukrainy u KhKh – na pochatku KhKhI stolittia. Kyiv, Ukraina: Osvita Ukrainy, 2014.
- [5] I. V. Fedosova, «Rozvytok vyshchoi inzhenerno-tekhnichnoi osvity v Ukraini (kinets XIX – 30-ti roky XX stolittia)», dys. d-ra nauk, Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman, Ukraina, 2014.
- [6] S. Siropolko, Istoriia osvity v Ukraini. Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 2001.
- [7] A. M. Aleksiuk, Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia. Kyiv, Ukraina: Lybid, 1998.
- [8] Derzhavnyi arkhiv Dnipropetrovskoi oblasti (dali DADO). F.319 (Dnipropetrovskiyi hirnychiy in-t im. Artema), op. 1d, spr. 26. Materialy pro robotu aspirantury za 1939 r.
- [9] DADO. F.4157 (Dnipropetrovskiyi inzhenerno-budivelnyi in-t), op. 1, spr. 30. Nakazy i prohramy Vsesoiuznogo komitetu u spravakh vyshchoi shkoly pry Radnarkomi SRSR pro pidhotovku aspirantiv u 1939 r.
- [10] M. Vyhovskyi, «Ian Riappo: reformator systemy osvity v Ukraini 1920-kh rokiv», Pamiat stolit, № 2, s. 79–89, 2004.
- [11] V. I. Bol'shakov i A. G. Bystryakov, Istoriya stroitel'no-arhitekturnogo obrazovaniya v Ekaterinoslave – Dnepropetrovske: ot tekhnicheskikh kursov do stroitel'nogo instituta. Dnepropetrovsk, Ukraina: PGASA, 2005.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-126-140

УДК 364.442.2:044.14

Mariola Mirowska,

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki,

adiunkt; Kierownik Zakładu Pracy Socjalnej

i Rozwoju Społecznego;

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy

im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4257-1528>

mmirowska@interia.pl

PROWADZENIE INDYWIDUALNEGO PRZYPADKU A CASE MANAGEMENT: ANALIZA TEORETYCZNA

Streszczenie. Artykuł jest poświęcony refleksjom teoretycznym, dotyczącym analizy prowadzenia przypadku i Case Management, tłumaczone jako zarządzanie przypadkiem. W oparciu o analizę literatury przedmiotu, genezę i schemat założeń teoretycznych obie formuły umiejscowiono w metodzie pracy z indywidualnym przypadkiem. Metoda ta wywodzi się z gruntu amerykańskiego, a jej prekursorką była Mary Richmond. Kluczowe staje się nie tylko rozstrzyganie różnic i podobieństw w zakresie teoretycznym metody indywidualnych przypadków, ale także wyodrębnienie istotnych dwóch jej komponentów, które w praktyce wychowawczej, socjalnej, edukacyjnej itp. przyjmują odmienny przebieg. Zasadnicza różnica i korzyść, w przekonaniu autorki tego opracowania, w wymiarze praktyki pomocowej skłania na rzecz zainteresowania CM. W metodzie indywidualnych przypadków wyodrębniamy dwa jej komponenty. Jednym z nich jest rozpoznawanie sytuacji (wewnętrznej i zewnętrznej jednostki) problemowej (diagnoza sytuacji), prowadzące do sformułowania, wspólnie z potrzebującym planu pracy. Drugi komponent to praca z przypadkiem, na podstawie wcześniej ustalonego planu. Oba komponenty występują zarówno w pracy z indywidualnym przypadkiem prowadzonym w tradycyjnym znaczeniu jak i w Case Management (CM). W tym względzie Case Management może być taką formułą, która zawiera komponent indywidualnego podejścia do odbiorcy oraz obsługuje sieć powiązanych ze sobą usług, pochodzących z różnych źródeł, potrzebnych i dostarczanych jednostce w odpowiedniej ilości we właściwym czasie. Zrozumienie idei Case Management i realizowanie jej na trzech poziomach polityki społecznej: normatywnym, organizacyjnym i operacyjnym z klientem, mogłoby dać szansę na sprawną reorganizację zindywidualizowanego i zintegrowanego systemu usług. Zarządzanie takim procesem to profesjonalna strukturyzacja przebiegu działania, zarządzanie obszarami oraz sieciami.

Dla podnoszenia jakości praktyki pomocowej istotne jest badanie efektywności świadczonej pomocy w wymiarze metodycznego działania oraz technologii dostarczania usługi (wymiar ekonomiczny). W tym względzie właśnie Case Management to innowacyjna technologia organizacji i zarządzania strukturą organizacyjną instytucji, łącząca komponent indywidualnego podejścia do odbiorcy oraz obsługująca sieć powiązanych ze sobą usług.

Słowa kluczowe: case management, indywidualny przypadek, praca z indywidualnym przypadkiem, prowadzenie przypadku, obsługa sieci.

1. WPROWADZENIE

Problem. Prowadzenie indywidualnego przypadku i Case Management jako zarządzanie przypadkiem to procesy, sposoby działania z jednostką, oparte na teoretycznym i metodycznym działaniu. Jak dzisiaj rozumieć te dwa sposoby działania i do jakich wymiarów aktywności społecznej je odnosić? Co je różnicuje?

Przegląd literatury. Korzenie tych koncepcji możemy odnaleźć w metodologii badań społecznych. Refleksją teoretyczną, dającą nadbudowę dla tych sposobów metodycznego działania jest metoda pracy z indywidualnym przypadkiem. Podstawy teoretyczne i praktyczne dla tej metody wprowadziła Mary Richmond, wzmacniając tym samym kliniczny, medyczny model pracy (socjalnej), realizowany na terenie instytucji zdrowia. Opierała go na psychoanalizie, prowadzonej w psychoterapii, psychiatrii i psychologii klinicznej, koncentrującej się na indywidualnych problemach klientów. Jej założenia wykorzystywane są współcześnie do budowania strategii pomagania jednostce nie tylko w profesjonalnie świadczonej pomocy służb społecznych, czy medycznych (klinicznych) ale i edukacyjnych w wymiarze instytucjonalnym [3].

Case management zaś jako zarządzanie przypadkiem, wprowadza pewien element rozbudowujący organizację procesu pomagania, idący krok dalej niż tradycyjne prowadzenie przypadku [9]. Jednakże idea Case Management, jako model pomagania oparty na zasobach klienta i systemie zintegrowanych usług w jednym pakiecie znajduje zainteresowanie w literaturze wzbogacającej praktykę służb społecznych, głównie pracy socjalnej: T. Kaźmierczak i M. Rymsza [4], A. Smrokowska-Reichmann [17], M. Mirowska [9] (Polska); H. Bevez [1], O. Savchuk [2] (Ukraina) czy też w pracy służb zatrudnienia [13].

W Niemczech Case Management znajduje się w wielu ustawach, dotyczących zatrudnienia, pomocy młodzieży, integracji osób z niepełnosprawnością czy w doradztwie imigracyjnym. W 2005 roku Case Management został tam znormalizowany i certyfikowany jako zawód [5]. Kształcenie w specjalności Case Management prowadzi się na kierunku Praca

socjalna w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie [7].

2. CEL I ZADANIA

Artykuł ma charakter teoretyczny, bazujący na literaturze przedmiotu. Coraz częściej w praktyce życia społecznego pojawia się sformułowanie prowadzenie przypadku oraz Case Management (CM) tłumaczony na język polski jako zarządzanie przypadkiem. Pojawiające się w obu określeniach słowo *przypadek*, w pierwszym znaczeniu jako *prowadzenie*, a w drugim *zarządzanie* budzi wątpliwości i chaos rozumienia tych sformułowań, zwłaszcza dla działań praktycznych. Często pojawiające się zarzuty, że jedno i drugie sformułowanie znaczy to samo sprowadzają autorkę tego opracowania do wyznaczenia sobie *celu* jakim jest próba analizy rozumienia prowadzenia indywidualnego przypadku i Case Management ze szczególnym odniesieniem do praktyki ich stosowania.

Zadania badawcze sprowadzają się do:

1. Opisanie sposobów/form działania oraz procesów je tworzących występujących w teorii.
2. Wykazania zasadniczych różnic w zastosowaniu praktycznym.
3. Nakreślenia kierunków zmian/modyfikacji badanych sposobów działania dla podnoszenia jakości praktyki pomocowej.

3. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Teoretyczne podstawy badań stanowi podejście psychospołeczne osadzone w teorii systemów. Według J. Krzyszkowskiego «Koncepcja systemów, łączy w sobie terapeutyczną (skoncentrowaną na jednostce) i reformatorską (nastawioną na zmianę środowiska) tradycję w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Analiza systemowa praktyki pracy socjalnej opiera się na założeniu o zależności jakości życia klientów pomocy społecznej od systemów wsparcia znajdujących się w ich środowisku społecznym» [6]. Wykorzystywanie tej koncepcji prowadzi do rozbudowy konstruktów teoretycznych, co daje możliwości pogłębionego opisu procesów, zjawisk itp. w doskonalących je formach, a w perspektywie praktycznej wskazuje na efekty współpracy, które mnożą praktyczne osiągnięcia każdego elementu systemu w trakcie ich interakcji.

4. METODY BADAŃ

Metodą badawczą była teoretyczna analiza źródeł literatury w odniesieniu do sformułowanego problemu badawczego. Porównanie dwóch pojęć, które opisują te metody (prowadzenie przypadku i Case Management) w kontekście ich praktycznych i teoretycznych aspektów.

5. WYNIKI BADAŃ

Prowadzenie indywidualnego przypadku a case management. Praca z przypadkiem to metoda pracy, która koncentruje się na podmiocie, a konkretnie na jego wieloprotblemowej sytuacji. Praca ta, wykonywana przez profesjonalnie przygotowanego pracownika ma pomóc podmiotowi w wyjściu z trudnej sytuacji, której sam nie jest w stanie podołać. Skoro celem tej pracy jest pomoc to niewątpliwie sięga korzeniami filantropii. Już w XIX wieku organizacje dobroczynne w trosce o usprawnienie swojej działalności podjęły trud usystematyzowania swojej działalności, tworząc w 1869 roku Związek Organizacji Dobroczynnych (Charity Organization Society). To właśnie w tej organizacji pojawił się pomysł metody pracy z indywidualnym przypadkiem. Ideą przewodnią w prowadzeniu tej pracy było założenie selekcji osób, którym ta pomoc będzie świadczona. Pojawia się etap rekrutacji. Kryterium wyjściowym do podjęcia pracy, a raczej współpracy jest gotowość, chęć osoby potrzebującej pomocy do wyjścia z trudnej sytuacji. Gorącym orędownikiem tak rozumianej idei pomocy był Charles Steward Loch (działacz i prezes w latach 1875-1913 Związku Organizacji Dobroczynnych) [3]. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że następuje unaukowanie działań filantropijnych, przez porządkowanie wytycznych do pracy z osobą potrzebującą pomocy. Aby pomoc została udzielona, a konkretnie rozpoczęta jednostka jej oczekująca powinna wyrazić wolę chęci, gotowość do zmiany. Loch zakładał, że jednostka jest w stanie wyjść z ubóstwa, pod warunkiem wypracowania w sobie odpowiednich cech charakteru, takich jak pracowitość, gospodarność czy wola walki. Takie podejście do jednostki i jej roli w procesie pomagania (bo tak można rozumieć metodę pracy z przypadkiem) wynikała z przeświadczenia, że los każdego człowieka «leży w jego rękach». Na nic zdają się uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, jeśli jednostka nie wyuczy się wartości potrzebnych do kierowania swoimi wyborami i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Dlatego Loch był tak zdecydowanym przeciwnikiem rozdawnictwa pieniędzy dla szerokich wówczas rzesz zebrających i oczekujących na wsparcie głównie finansowe czy rzeczowe. Nie oznacza to jednak, że wykluczano w tej metodzie formę wsparcia pieniężnego. Jednak, ucząc pracy i godności do pracy, a przez to do samego siebie wsparcie finansowe musiało być w ratach zwracane.

Gdyby poszukiwać w tak rozumianej i prowadzonej pracy z indywidualnym przypadkiem odniesień do nauki, to niewątpliwie odnajdujemy je w psychologii. Stąd korzenie pomagania w modelu medycznym, klinicznym skoncentrowanym na psychoanalizie, psychologii ego, nurcie behawioralno-poznawczym i orientacji humanistycznej [3, c. 30].

Odnosząc się do dzisiejszej rzeczywistości pomocowej, można by widzieć i upatrywać podobnej do tej z czasów dziewiętnastowiecznych postawy wielu klientów instytucji pomocowych. Oczekiwania na państwowe świadczenia socjalne, bez własnego wkładu, gotowości do podejmowania jakichkolwiek wysiłków cechuje ogromną rzeszę naszego społeczeństwa.

Na przeciwległym biegunie do metody pracy z indywidualnym przypadkiem znaleźli się zwolennicy reform społecznych, jako tych, które odpowiedzialne są za ludzkie nieszczęście i w nich widzieli uzdrowienie sytuacji osób w kryzysach. I tutaj prym wiódł Ruch pracy organicznej (The Settlement Movement) [3, c. 31], a z niego wyrosły settlementy [14]. Przedstawiciele tego ruchu uważali, że tak rozumiana i realizowana «praca z indywidualnym przypadkiem nie zastąpi działań na rzecz rozwoju lokalnych wspólnot, ani głębszych przemian społecznych. (...) należy zacząć od podstaw – niosąc oświatę i postęp w rejony biedy i zacofania» [3, c. 31]. Ideą przewodnią stało się kształcenie i aktywizacja środowisk najbardziej dotkniętych biedą, ubóstwem i zacofaniem. Stąd jeden z najwybitniejszych prekursorów tej koncepcji brytyjski pastor Canon Samuel August Barnett zamieszkał w ubogiej dzielnicy wśród jej mieszkańców i w relacji partnerskiej, w myśl zasady «przed Bogiem wszyscy są równi» starał się nieść «kaganek oświaty», ucząc zaradności życiowej w relacji przyjaźni i oparcia społecznego.

Tak powstawała kolejna metoda pomagania - metoda grupowa, czerpiąca z naukowego dorobku socjologii. Niewątpliwie jej walory naukowe wnoszą wiele cennych rozwiązań do praktycznie pojmowanej koncepcji pomagania i strategii działania. Jednakże metoda ta nie stanowi przedmiotu analizy autorki.

Wspomniana wcześniej Mary Richmond prekursorka pracy z przypadkiem, twierdziła, że «Na pracę z przypadkiem składają się procesy, które przez świadome dokonywanie indywidualnych aktów dostosowania się jednostek do otoczenia – rozwijają osobowość» [15]. Także J. Regensburg odnosząc tę metodę do praktyki pracy socjalnej, widział w niej możliwość, dzięki wsparciu profesjonalisty, tworzenia kontekstu odniesienia się, nazwania przez klienta swojego/swoich problemów i poszukiwania sposobów rozwiązań.

Pewne kontrowersje rozumienia metody pracy z przypadkiem upowszechnianego na gruncie amerykańskim wyrażali europejscy badacze tej metody. Dyskusyjne stawało się dla nich pozostawianie pracy z przypadkiem pod tak ogromnym wpływem psychologii. Przykładem badacza, który w pracy z przypadkiem wychodził poza docenianie tylko siły charakteru jednostki i uwzględniał wpływy środowiska był S. Bowers. Według niego metoda pracy z indywidualnym przypadkiem jest «sztuką, w której wiedza życiowa i nauka o człowieku oraz środowisku, a także umiejętność obcowania z ludźmi – są użyte w celu zmobilizowania sił w jednostce i odpowiedniej pomocy w społeczeństwie dla ulepszenia wzajemnego przystosowania się jednostki i środowiska» [16]. Te dwa człony: człowiek i środowisko wskazują, że praca z przypadkiem nie może odbywać się w pustej przestrzeni, w oderwaniu od środowiska. Nie może tak być, bowiem człowiek żyje, mieszka, egzystuje w jakimś środowisku, znajduje się wokół niego jakieś otoczenie. Dlatego słuszne wydaje się wspomaganie sił ludzkich w sprzężeniu z siłami środowiska.

Taką też współzależność sił ludzkich i środowiska w procesie pomagania jednostce widziała i uprawiała na gruncie polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska. Pracę z przypadkiem rozumiała jako budzenie, uaktywnianie, mobilizowanie i nakierowywanie jednostki na system działań pomocowych. Ważne w pracy z przypadkiem jest aby bazować na wiedzy psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej, ale i życiowej. Umiejętnie stosować techniki pomocy, uwzględniając potrzeby wewnętrzne jednostki, ale i jej siły i możliwości. Ważne jest usytuowanie problemów osoby w jej środowisku życia.

Odnosząc się do założeń metodycznego działania w pracy z przypadkiem możemy wyróżnić trzy etapy:

1) etap diagnozy – zgromadzenie przy pomocy narzędzia wszystkich potrzebnych danych, dotyczących sytuacji osoby potrzebującej pomocy w jej środowisku (rodzinnym, zawodowym, sąsiedzkim itp.). Następnie krytyczna analiza tych danych przeprowadzona na drodze rozumowania.

2) etap opracowania planu pomocy – profesjonalnie przygotowany do swojej pracy pracownik razem z osobą potrzebującą, przy pełnym zaangażowaniu do współpracy układa plan działania. Istotne jest w tym etapie uwzględnienie nie tylko potrzeb i oczekiwań osoby potrzebującej pomocy, ale i jej możliwości, zasoby, mocne strony.

3) etap prowadzenia przypadku – ten etap jest najslabiej opisany w literaturze przedmiotu. Być może dlatego, że trudne jest w rzeczywistości zrealizowanie planu pomocy przy ogromnym rozproszeniu służb społecznych (bo głównie do ich pracy odnosimy prowadzenie przypadku). Każda z instytucji pomocowych kierując się swoimi wytycznymi realizuje swoje kompetencje. Każda według własnych procedur nie tyle odpowiada na potrzeby osoby co realizuje swoje zadania.

Prowadzenie przypadku jako etap pracy z przypadkiem powinien być kierowaniem jednostki dwutorowo: po pierwsze – uruchamianiem potencjału jednostki do przystosowania się w środowisku w toku relacji pomagający-wspomagany, a po drugie – do angażowania w ten rozwój sił tkwiących w społeczeństwie. W tym względzie pomocne mogą być wszelkiego rodzaju instytucje, organizacje z potencjalnymi usługami wspierającymi i pomnażającymi kapitał jednostki.

Przedmiotem zainteresowań autorki nie jest analiza i opis poszczególnych etapów pracy z przypadkiem, ale zasygnalizowanie próby modyfikowania formuły prowadzenia przypadku (trzeci etap) [10] w koncepcji dostosowywania i dostarczania klientowi potrzebnego mu zestawu usług, po zdiagnozowaniu i ułożeniu planu pomocy przy oszacowaniu zasobów.

Zarządzanie przypadkiem (Case management) wydawać się może zbieżne w swych głównych założeniach do wcześniej opisywanej pracy z przypadkiem. Zdarzają się nawet sytuacje w których pracownicy służb społecznych, bo to u nich

najczęściej ta metoda występuje stwierdzają ze zdziwieniem, że to wszystko już znają. Owszem, może i znają, może i stosują, ale z jakim skutkiem?

Prawdą jest także, że za prekursorkę dzisiejszego Case managementu (podobnie jak pracy z przypadkiem) uważa się Mary Richmond. Nic w tym dziwnego, bo główna idea jednej i drugiej formuły są do siebie podobne. Współczesna koncepcja Case Management pochodzi z lat siedemdziesiątych XX wieku ze Stanów Zjednoczonych i funkcjonuje w sektorze socjalnym, szczególnie znaczenie ma w opiece zdrowotnej. Także i w Europie znalazła swoje zastosowanie.

O tym, że jest to godna zainteresowania metoda pracy i uznana w krajach europejskich i na świecie świadczyć może fakt, że powstała amerykańska organizacja «Case Management Society of America» grupująca w swych szeregach profesjonalistów – menedżerów przypadku, którzy posługują się w pracy z klientem modelem case management. Znajdujące się tam zapisy definiują zarządzanie przypadkiem jako: «Case Management jest kooperacyjnym procesem, w trakcie którego planuje się, implementuje, koordynuje, nadzoruje i ewaluje aktywności pomocowe i usługi, zaspokajając dzięki komunikacji oraz dostępnym zasobom indywidualne potrzeby klienta» [17]. Zaimplementowana na grunt Szwajcarii metoda Case Management przyjmuje rozumienie: «Case Management jest specyficznym postępowaniem w celu koordynacji rozwiązywania kompleksowych zadań w zakresie pomocy społecznej, opieki zdrowotnej i ubezpieczeń. W realizowanym systematycznie i kooperacyjnie procesie CM udostępnia się usługi adekwatne do indywidualnych potrzeb klienta, względnie wspomaga się takie działania w celu sprawnego osiągnięcia wspólnie ustalonych zamierzeń i skutków o wysokiej jakości. CM stanowi sumę działań pomocowych przekraczających granice poszczególnych profesji i instytucji. Respektuje autonomię klienta, wykorzystuje i ochrania zasoby klienta, jak i zasoby systemu wspomagania» [17, c. 30].

Inspiracją do zainteresowania się zarządzaniem przypadkiem jako formułą pracy z klientem stało się w przypadku autorki tego opracowania porównywanie programu kształcenia na kierunku Praca socjalna w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (dzisiaj Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza) z programem kształcenia kierunku Case Management w Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) w Niemczech. Zbieżność treści modułów realizowanych na obu kierunkach w tych Uczelniach doprowadziła do realizacji międzynarodowego programu w ramach którego studenci Akademii, dzisiaj Uniwersytetu mogli i wciąż mogą realizować specjalność Case management, potwierdzony certyfikatem uczelni partnerskiej. Ten sukces międzynarodowy stał się okazją do poznania specyfiki case managementu w niemieckiej rzeczywistości w odniesieniu do pracy z osobami bezrobotnymi.

Osoba bezrobotna to przypadek klienta znajdującego się w sytuacji braku pracy, ale i wielu innych problemów, które tworzą spiralę problemów (uzależnienia, przemoc, ubóstwo, problemy zdrowotne, niepełnosprawność itp.). Taką alternatywą

dla zagubionej tożsamości pracownika socjalnego i niewydolnego systemu pomocy służb społecznych może być modyfikacja modelu kształcenia z uwzględnieniem modułu Case Management/Zarządzanie Przypadkiem, a następnie próba przenoszenia go do praktyki pracy służb społecznych. Innowacyjną w skali kraju próbę aplikacji elementów metody Case Management w pracy z klientami z niepełnosprawnością podjęto w publicznych służbach zatrudnienia województwa śląskiego [13].

Jest to propozycja bardzo realna bo odnosząca się do działania doradcy klienta z niepełnosprawnością w modelu case managera w służbach zatrudnienia. Podobną w istocie ideę case managementu mógłby realizować pracownik socjalny zatrudniany nie tylko w instytucjach pomocy społecznej, ale także w instytucjach organizacyjnych właściwych w sprawach zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, szpitalach, zakładach karnych itp.

Wykorzystywać ją można nie tylko z klientami pomocy społecznej, ale także w pracy z rodzinami, osobami z niepełnosprawnością, starszymi czy innymi grupami społecznymi.

Ta wieloaspektowość sytuacji kryzysowej klienta i jego niezaspokojonych potrzeb zmusza case managera w Niemczech do pracy z klientem w formule zarządzania jego przypadkiem, jego sytuacją. Stąd najczęściej niemieckie definicje modelu case management odnoszą jego zastosowanie do ludzi, którzy znajdują się „w kompleksowym problemowym położeniu, dla którego rozwiązania konieczna jest obecność wielu podmiotów (usługodawców) współdziałających ze sobą w procesie kooperacyjnym (wysokie zagęszczenie podmiotów) [17].

Gdyby przyjąć pojawiające się definicje Case Managementu moglibyśmy sprowadzić rozumienie tego pojęcia na dwa sposoby.

Pierwszy jako forma pracy z przypadkiem, zorientowana na zindywidualizowane podejście do potrzeb jednostki rozumianej jako podmiot znajdujący się w trudnej, kryzysowej sytuacji, najczęściej sytuacji wieloproblemowej. Zadaniem case managera jest sporządzenie wywiadu, zaplanowanie działań pomocowych, sterowanie tym procesem oraz ewaluacja aktywności podmiotu ale i usług dostarczających odpowiednie świadczenia. Główny akcent w takim rozumieniu Case Managementu położony jest na osobistą relację między podmiotem usługi a pomagającym.

Drugi sposób sprowadza się do określenia Case Managementu jako procesu łączącego zindywidualizowane podejście do klienta z dostarczanymi mu usługami i świadczeniami w sieci instytucjonalnej. Ważne jest w tym procesie, aby usługi w formie pakietu zróżnicowanych ofert dostarczane były w odpowiedniej ilości i jakości oraz czasie.

Gdyby dokonać reasumpcji wcześniej przedstawionych sposobów koncentrowania się na rozumieniu i praktykowaniu Case Managementu to można by rzec, że pierwszy kładzie nacisk na metodyczne działanie profesjonalisty w

zindywidualizowanym podejściu do «pacjenta» (model psychoterapeutyczny, medyczny). Mocno zbieżne rozumienie z prowadzeniem przypadku w klasycznym rozumieniu. Zaś drugi sposób uwypukla jakość organizacji usług (zarządzanie usługami) w sieciowym pakiecie dla «klienta» w zindywidualizowanym podejściu (model systemowy).

Gdyby więc próbować odnieść metodę Case Management do pracy z klientem i prowadzenie go w formule klasycznej, wcześniej opisywanej to można by powiedzieć, że główny podmiot pracy jest ten sam. Jest nim osoba, człowiek, ale trochę inaczej nazywany i traktowany. W formule klasycznej osoba to pacjent/podopieczny, a w Case Management to klient. Z takim rozumieniem odbiorcy pomocy łączy się budowanie relacji pomocowej. Pacjent jest zazwyczaj słaby, bo chory, tak więc zależny od lekarza, pielęgniarki, psychoterapeuty zaś klient ma konkretne oczekiwania, nazywa je i oczekuje oferty usługi na jak najwyższym poziomie. W prowadzeniu przypadku profesjonalista motywuje do zmiany, ale czeka cierpliwie na aktywność osoby. W zarządzaniu przypadkiem, nie zarządza klientem, ale jego sytuacją złożoną, wielopropblemową dostarczając mu potrzebne usługi i świadczenia w odpowiedniej ilości, jakości i właściwym czasie.

Kontrola jakości usług dostarczanych przez inne instytucje w Case Management jest naturalnym elementem pracy. Przyjmuje znaczenie pozytywne, bo poprzez kontrolę można monitorować założony w planie działania czas dostarczanych usług. Ta zasada sprzyja ekonomiczności świadczonej pomocy i ciągłemu jej doskonaleniu. Ponadto klient ma poczucie bezpieczeństwa i sam przyjmuje współodpowiedzialność za realizację zaplanowanych etapów pomocy. Profesjonalni case managerowie mają pełną świadomość, że o skuteczności ich działań decyduje ciągłe ich samodoskonalenie, kształcenie stąd ich wiedza musi mieć charakter interdyscyplinarny (psychologia, pedagogika, socjologia, zarządzanie itp.), ale także znając swoją rolę i prestiż nie boją się konkurencji innych zawodów pomocowych. Współpracują z nimi a nie rywalizują. W systemie pomocowym nacechowanym Case Management profesjonalisci z sieci usług i świadczeń starają się wykonywać swoją pracę jak najlepiej i najszybciej jak to możliwe. W tym miejscu należy zaznaczyć, że w tym przypadku «szybciej» nie musi znaczyć «gorzej».

6. WNIOSKI, PERSPEKTYWA DALSZYCH BADAŃ/ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Zamierzeniem/celem autorki tego opracowania była próba analizy teoretycznej, dotyczącej rozumienia prowadzenia indywidualnego przypadku i Case Management. Jej wyniki sprowadzają się do wyłonienia wniosków:

1. Te dwa sposoby/formy działania oraz procesy je tworzące wywodzą się z uogólnionej teorii i znajdują zastosowanie w różnych wymiarach aktywności społecznej, szczególnie w pracy służb społecznych.

2. Zasadnicza ich różnica sprowadza się do organizacji i zarządzania strukturą organizacyjną instytucji w której dominuje technologia Case Management, prowadzona przez odpowiedzialną, wykształconą zarządczo kadre.

3. Ważne dla sprawnego funkcjonowania Case Managment w praktyce jest to, aby był on wdrażany na trzech poziomach:

I poziom makro – CM jako cel polityki społecznej, poprzez regulacje normatywne.

II poziom mezo – CM realizowany w organizacji, poprzez regulacje prawne normujące zarządzanie instytucją oraz wyznaczanie wewnętrznego administrowania osób (personelu) odpowiedzialnych za realizację zadań na dwóch poziomach: wewnątrz instytucji z beneficjentami i zewnętrznymi interesariuszami.

III poziom mikro – CM w kontekście operacyjnym, poprzez bezpośredni kontakt z jednostką.

Perspektywa dalszych badań sprowadza się do rozpoznawania w teorii i w praktyce możliwości wprowadzenia do pracy służb społecznych (i nie tylko) formuły Case Management poprzez realizowanie jej na trzech poziomach polityki społecznej: normatywnym (formalno-prawnym), organizacyjnym (instytucjonalnym) i operacyjnym (z klientem). To przedsięwzięcie badawcze mogłoby dać szansę na sprawną reorganizację zindywidualizowanego i zintegrowanego systemu usług. Zarządzanie takim procesem to perspektywa na profesjonalną strukturyzację przebiegu działania - zarządzanie obszarami oraz sieciami.

7. LITERATURA

- [1] Г. Бевз. «Психологічна робота в практиці кейс-менеджменту: аналіз досвіду впровадження», *Psychological journal*, № 3(13). с. 9–20, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.31108/2018vol13iss3>.
- [2] О. Савчук, К. Сініцина, та О. Савчук «Робота з випадком», на *Всеукраїнській благодійній організації «Всеукраїнська Мережа ЛЖВ»*, 2013, 60 с.
- [3] D. Howe, *Krótkie wprowadzenie do teorii pracy socjalnej*. Warszawa, 2011, s. 29.
- [4] T. Kaźmierczak, and M. Rymśa, Case management jako formuła koordynacji usług społecznych i innych działań służb publicznych – przypadek aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych [w:] *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?* redakcja naukowa Krzysztof Piątek, Katarzyna Szymańska-Zybertowicz. Toruń. 2011, Wydawnictwo Edukacyjne «AKAPIT», s. 229–249.

- [5] T. Klie, Zarządzanie przypadkiem a usługi społeczne, [w:] *Podręcznik usług społecznych-przykład Niemiec*, red. A. Evers, R. G. Heinze, T. Olk, przekład K. Sosnowska, Redakcja naukowa i językowa przekładu M. Grewiński, E. Przeddecka. Warszawa, 2013.
- [6] M. Mirowska, Case Management jako przykład nowoczesnego kształcenia studentów, Uniwersytet Zarządzania Oświatą NAPN Ukrainy. Kijów, *Післядипломна освіта в Україні*, 2016, s. 65–69.
- [7] M. Mirowska, Case management (zarządzanie przypadkiem) jako społeczno-inwestycyjny element systemu usług społecznych, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5(59), s. 442– 448, 2016.
- [8] M. Mirowska, Case management (zarządzanie przypadkiem) jako technologia przyszłości w szkole wyższej. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 6 (70), s. 108–116, 2017.
- [9] M. Mirowska, Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku, *Pedagogika*, T. 23; Częstochowa 2014.
- [10] M. Mirowska, Wartość pracy socjalnej w kontekście rozwiązywania problemów jednostki, *Zarządzanie i Edukacja*. Warszawa, Nr 105, 2016.
- [11] M. Mirowska, Zarządzanie przypadkiem 50 + w pracy socjalnej, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, redakcja naukowa B. J. Ertelt, J. Górna, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, 2015.
- [12] *Poradnik Elementy metody Case Management w pracy z klientami z niepełnosprawnością w publicznych służbach zatrudnienia województwa śląskiego*, konsultacje naukowe B. J. Ertelt, M. Mirowska, Wydawnictwo Grafpol. Wrocław, 2015.
- [13] J. Przywojska, *Nowe zarządzanie i governance w pracy socjalnej*. Warszawa, 2014, s. 40.
- [14] R. A. Skidmore, and M. G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice, 1998, s. 61.
- [15] Z. Ostrihanska, and A. Greczuszkin, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*. Lublin 2000, s. 40.
- [16] A. Smrokowska-Reichmann, Zarządzanie przypadkiem – Case Management (CM) w pracy socjalnej [w:] *Nowe kierunki i tendencje w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną*, red. A. Skowrońskiej. Warszawa, 2013, s. 29.

ВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИПАДКУ ТА УПРАВЛІННЯ ВИПАДКОМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Маріола Міровська,

кандидат гуманітарних наук в галузі педагогіки,
керівник закладу соціальної роботи і суспільного розвитку;
педагогічне відділення,

Університет ім. Яна Длугоша в Ченстохові

(Республіка Польща)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4257-1528>

mmirowska@interia.pl

Анотація. Стаття присвячена теоретичним міркуванням щодо ведення випадку та кейс-менеджменту, що трактується як управління випадком. Ключовим є не лише розрізнення розбіжностей та схожості в теоретичному обсязі обох методів, але й вирізнення двох суттєвих компоненти, які в педагогічному, соціальному, освітньому форматі мають інший напрямок спрямування. Суттєва їхня відмінність і перевага, на думку автора цього дослідження, у розмірі практичної допомоги саме і викликає дослідницький інтерес до методу. Опираючись на літературний аналіз предмету генезису обох понять то їх теоретичного підґрунтя базовим можна вважати саме роботу з індивідуальним випадком. Метод має американське походження, а його засновником була Мері Річмонд. У методі індивідуального випадку виділяється два компоненти. Одним з них є розпізнавання ситуації користувача (внутрішньої та зовнішньої) та її проблематики (діагностування ситуації), що зумовлює формулювання разом з користувачем робочого плану її урегулювання. Другим компонентом є безпосередня праця із випадком на основі визначеного плану. Обидва компоненти рівноправно існують у роботі по «веденню випадку» а також «управління випадком». Натомість метод «управління випадком» включає в себе компонент індивідуального підходу до одержувача а також підтримує мережу взаємозв'язаних сервісів, що надходять з різних джерел, необхідних та доставлених у потрібній кількості та у потрібний час. Розуміння та впровадження ідеї управління випадком клієнта на трьох рівнях соціальної політики (нормативна, організаційна та безпосередньо-операційна), може дати шанс на ефективну реорганізацію сервісної системи установи як індивідуально-інтегрованої. Управлінням таким процесом є професійне структурування курсу дій, управління областями та системами мереж.

Для поліпшення якості практики надання допомоги важливо вивчити ефективність надання допомоги як в напрямку методології діяльності так і технології надання послуги (економічний вимір). У цьому відношенні кейс-менеджмент є інноваційною технологією організації та управління організаційною структурою установи, яка об'єднує як компонент індивідуального підходу до одержувача так і мережу взаємозв'язаних послуг.

Ключові слова: кейс-менеджмент, індивідуальний випадок, праця з індивідуальним випадком, ведення випадку, мережа підтримки.

INDIVIDUAL CASEWORK AND CASE MANAGEMENT: THEORETICAL ANALYSIS

Mariola Mirowska,

Candidate of Humanities in the field of pedagogy,
Head of the institution of social work and social development;
pedagogical department

University of them Yana Dlugosha in Czestochowa
(Republic of Poland)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4257-1528>

mmirowska@interia.pl

Abstract. The article is devoted to academics regarding casework and Case management interpreted as service coordination.

Its theoretical underground can be intimately considered the work with an individual case relying on the literary analysis of the genesis subject of both concepts. The method is of American origin, and Mary Richmond was its founder. The key point is not merely to distinguish differences and similarities in the theoretical volume of both methods, but also to determine two significant components oriented towards a reversed direction in the pedagogical, social and educational form. According to the author of this study, its crucial difference and advantage involving the extent of practical assistance provoke the research interest in the method. Two components are distinguished in the individual case method. The first is the recognition of the user's situation (internal and external) and their problems (diagnosis of the situation), which causes the formulation of the work plan for its arrangement together with the user. The second component is direct work with a case based on the defined plan. Both components are equal in the operation on "casework" as well as "Case management". However Case management method includes a component of the individual approach to the recipient and also supports a network of interrelated services coming from different sources, needed and delivered at the right amount and at the proper time. Understanding

and implementing the idea of managing a client case at three levels of social policy (normative, organizational and directly operational) can give a chance to an effective reorganization of the institution service system as an individually integrated one. Management of such a process is the professional structuring of the action course, managing the areas and network systems. It is important to study the effectiveness of assistance in both the methodology of activities and the technology of service delivery (economic dimension) in order to improve the quality of providing assistance. In this view, Case Management is an innovative technology of organizing and managing the organizational structure of the institution integrating both the component of the individual approach to the recipient and the network of interrelated services.

Keywords: Case management, individual case, work with an individual case, casework, support network.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] H. Bevz. «Psykhologichna robota v praktytsi keis-menedzhmentu: analiz dosvidu vprovadzhennia», Psychological journal, № 3(13). s. 9–20, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://doi.org/10.31108/2018vol13iss3>.
- [2] O. Savchuk, K. Sinitsyna, ta O. Savchuk «Robota z vypadkom», na Vseukrainskii blahodiinii orhanizatsii «Vseukrainska Merezha LZhV», 2013, 60 s.
- [3] D. Khove, Short introduction, in the theory of social labour. Warsaw, 2011, s. 29.
- [4] T. Kazhmierczak, and Rimsza, Case of management, both the formula of coordination of public services and other actions of public services is a case of professional and public activation of incompleteclear [in:] persons Professional social labour. New paradigm or unfinished task? scientific release Khrystofor Piatek, Kateryna Szimanska-Zibertovicz. Torun. 2011, Educational publishing House «INDENTION», s. 229–249.
- [5] T. Klie, Management, by chance and public services, [in:] Textbook of services of spolecznickh-prziklad Germany, editor, Or Evers, in O'clock of Kheinze, T. Olk, translation, Near Sosnovska, scientific and linguistic Release of translation Grevinski, E. Przeddecka. Warsaw, 2013.
- [6] Case Management both the example of the modern enlightening of students, Management University, Mirovska by Formation of NAPN of Ukraine. Kyiv, Pislidyplomna osvita v Ukraini, 2016, s. 65–69.
- [7] Case of management (management by chance) both the public-investment element of the system of public services, Sumi of State Pedagogical Universiti of named of after, Mirovska Or S. Makarenko. Pedahohichni

- nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 5(59), s. 442–448, 2016.
- [8] Case of management (management by chance), Mirovska both technology of the future at higher school. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 6(70), s. 108–116, 2017.
- [9] Innovaciyna formula of conduct of case, Pedagogics, M. Mirovska. 23; 2014. Czestockhova.
- [10] Cost of social labour in the context of decision of problems of individual, Management and Education, Mirovska. Warsaw, Nr 105, 2016.
- [11] Management, Mirovska by chance 50 + in social labour, [in:] professional Activation of persons 50+ calling for a labour-market, scientific release Very much Y. Ertelt, Y. Overhead, publishing House of AYD, Czestockhova, 2015.
- [12] Reference Book Elements of method of Case Management in labour with clients with incomplete preparedness in public services of employment of slaskiego province, scientific consultations Very much Y. Ertelt, publishing House of Grafpol Mirovska. Vroclav, 2015.
- [13] Y. Przivoyska, New management and governance, in social labour. Warsaw, 2014, s. 40.
- [14] In. Or. Skidmore, and O'clock of Tkhackerai, Introduction, in social labour. Katowice, 1998, s. 61.
- [15] With. Ostrikhanska, and, Or Greczuszkin, Labour with an individual case in the supervision of domestic judicial counsel. Lublin 2000, s. 40.
- [16] Or. Smrokovska-Reickhmann, Management by chance – Case Management (SEE) in social [in:] labour New directions and tendencies in organization and management by a public help, editor Or Skovronskiy. Warsaw, 2013, s. 29.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-141-158
УДК 378.37.001.08

Сидоренко Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної
педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
сертифікований тренер Нової української школи,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
sidorenko34@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ З РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ТА ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА» У ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»¹

Анотація. Реформування системи освіти – складний багатоаспектний процес, спрямований на вирішення комплексу проблем соціального, правового й функціонального характеру. Його ефективність можлива за умови необхідного нормативного, структурного, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового системного забезпечення. За реалізації Концепції «Нова українська школа» освітянська спільнота отримала творчі модернізаційні виклики, за яких видозмінюється соціальна й професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик. У системі Нової української школи професійний розвиток педагога передбачає його саморозвиток і самореалізацію впродовж усього життя як актуальних соціально-культурних пріоритетів та смислів. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність підготовки фахівців, які відповідають викликам суспільства знань, здатні до безперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя через формальну і неформальну освіти, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптовані до умов стрімкозмінного суспільства. Для безперервного професійного розвитку педагога Нової української школи треба забезпечити зміст і технології підвищення кваліфікації та

¹ В основі наукової розвідки – експертна довідка й аналітичні матеріали, які були підготовлені авторкою як головою експертної комісії на Вчену раду ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (засідання № 7 від 19.09.2018 року).

міжкурсового періоду сучасними концепціями та методиками професійної діяльності, організації безпечного й ефективного освітнього середовища з урахуванням запитів, можливостей потреб замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів.

У науковій розвідці здійснено ґрунтовний аналіз діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», його структурних підрозділів щодо реалізації політики з реформування освіти та запровадження Концепції «Нова українська школа». Окреслено реальний стан, здобутки, недоліки і подальші перспективи діяльності. Враховано концептуальні засади Нової української школи, зокрема людиноцентризму, створення інноваційного освітнього середовища, випереджувальності надання якісних освітніх послуг, кластерної взаємодії між усіма структурними підрозділами Університету, розвиток ключових компетентностей, спрямованості на освітній результат тощо. Експертна оцінка діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» із зазначеної проблеми відбувалась за такими основними формами роботи: навчальна, наукова, методична, організаційна. Аналітичні матеріали підготовлені авторкою як головою експертної комісії на засідання Вченої ради ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (засідання № 7 від 19.09.2018 року).

Ключові слова: Концепція «Нова українська школа»; реформування освіти; безперервний професійний розвиток; формальна освіта; неформальна освіта.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. На сьогодні особливо актуальною є проблема **реформування системи освіти фахівців**, зокрема підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівних кадрів освіти в умовах динамічних змін і суспільних трансформацій відповідно до Закону України «Про освіту» й основних концептів Нової української школи. Зазначимо, що мета реформування системи освіти фахівців передбачає забезпечення їхнього **безперервного професійного розвитку** відповідно до вимог державної політики в галузі освіти, роботодавців і ключових стейкхолдерів, задоволення освітніх потреб споживача освітньої послуги відповідно до суспільних та освітніх викликів. Модернізація української освіти та реалізація Концепції «Нова українська школа» – це **синергетична довготривала реформа**, яка безпосередньо стосується щонайменше 65% населення країни, реформа, наймасштабніша за роки незалежності України. Йдеться не про одиничний

вплив, а зв'язок української школи із родиною, громадою, особистістю дитини, її безперервний розвиток, починаючи від раннього дошкільного віку до освіти дорослих.

Реформування української освіти включає щонайменше **три складники**: *упровадження нового Державного стандарту* початкової освіти та навчальних програм, підручників; *підготовка компетентного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога* (зокрема, до вересня 2018 року підготовлено 22 тис. учителів початкових класів, 18,5 тис. учителів іноземних мов); *створення нового освітнього середовища*. Ця реформа має своє історичне підґрунтя, починаючи від запропонованого Софією Русовою уряду УНР концепту «нашої української школи» до прийняття в 2017 році нового Закону України «Про освіту». Знаково, що реформа вітчизняної освіти припадає на 100-річчя від дня народження Василя Сухомлинського, основні концепти якого, зокрема діяльнісного навчання, закладено в основні засадничі орієнтири Нової української школи.

В умовах реформування системи освіти педагог Нової української школи отримує право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, причому результати навчання і компетентності, необхідні для присудження освітніх та/або присвоєння професійних кваліфікацій, можуть досягатися та здобуватися в системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Збільшено **кількість альтернативних моделей професійного розвитку педагога**, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти. Диверсифіковано форми підвищення кваліфікації: курси при ІППО, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, онлайн-курсах, конференціях тощо. Окреслено механізми визнання результатів неформальної та інформальної освіти закладами освіти та кваліфікаційними центрами.

Модернізація системи освіти – складний багатоаспектний процес, спрямований на вирішення комплексу проблем соціального, правового й функціонального характеру. Його ефективність можлива за умови необхідного системного забезпечення – нормативного, структурного, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового. Тому перед системою освіти, післядипломної зокрема, стоїть виконання таких першочергових завдань: розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті очікувань знаннєвого суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; модернізація вищої, фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; визначення перспективних шляхів

безперервного професійного розвитку й підвищення кваліфікації педагогічних працівників через формальну, неформальну та інформальну освіту; підготовка конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних до безперервного самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя, засвоєння нових професійних ролей і функцій. Окреслені питання вимагають виваженого вивчення й узагальнення. Це визначає *актуальність теми, мети і завдань наукової розвідки.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази дослідження, а також вивчення стану безперервного професійного розвитку педагогічних працівників в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» засвідчує відсутність наукових розвідок, у яких було б ґрунтовно досліджено технологію науково-методичного супроводу з урахуванням компетентнісного досвіду, індивідуальних здібностей, можливостей, потреб фахівців для екстраполяції основних теоретичних положень на підготовку компетентного, вмотивованого, інноваційного фахівця, акмепрофесіонала.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета статті – аналіз діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», його структурних підрозділів щодо реалізації політики із реформування освіти та запровадження Концепції «Нова українська школа», окреслюючи реальний стан, здобутки, недоліки і подальші перспективи.

Відповідно до поставленої мети *основні завдання* статті окреслюємо таким чином:

1. Визначити мету і завдання реформування освіти в Україні, основні запити замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів на зміни в освіті.
2. Здійснити експертне оцінювання діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» із зазначеної проблеми за навчальною, науковою, методичною, організаційною формами роботи.
3. Ґрунтовно вивчити необхідне в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» інформаційне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу, застосування інтерактивних і цифрових технологій, мережеву взаємодію, співпрацю з інституціями післядипломної педагогічної освіти, з об'єднаними територіальними громадами тощо.
4. На основі проведеного аналізу і вивченого досвіду окреслити пріоритетні завдання, напрями, подальші шляхи діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», його структурних підрозділів щодо

реалізації політики із реформування освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа» у найближчій і подальшій перспективах.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У процесі дослідження проблеми до уваги взято концептуальні ідеї, положення, викладені у наукових працях з проблем: *сучасної філософії і методології освіти* (В. Введенський, С. Гончаренко, Д. Гордон, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник та ін.); *андрагогіки, акмеології, синергетики, педагогічної праксеології, герменевтики* (Г. Гадамер, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Колесникова, А. Маркова, С. Пожарський та ін.); *освіти дорослих в Україні і зарубіжних країнах* (С. Вершловський, С. Змєйов, С. Калашнікова, Л. Лук'янова, М. Ноулз, О. Огієнко, В. Пуцов та ін.); *безперервної освіти педагогічних працівників* (Н. Косенко, Л. Милейка, В. Осадчий та ін.); *інноваційних форм підвищення кваліфікації педагога* (Н. Білик, М. Горюнова, Л. Даниленко, Г. Назаренко та ін.); *створення умов для професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти* (Ю. Завалевський, А. Зубко, М. Мицкевич, Л. Покроєва, І. Цвелюх та ін.); *психології педагогічної праці* (Л. Митіна, І. Цимбал та ін.); *розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості і професіоналізму* (Л. Абдаліна, Ю. Азаров, Є. Барбіна, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Паламарчук, М. Палтишев, С. Сисоєва та ін.) тощо.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення мети, виконання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів:

- **теоретичні:** аналіз і синтез; контент-аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти, навчально-методичного забезпечення (навчально-тематичних планів, програм тощо); SWOT-аналіз наявної системи безперервного розвитку педагога Нової української школи, з'ясування тенденцій і закономірностей, досягнень і недоліків; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації і формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми;

- **емпіричні:** бесіда, опитування, анкетування, тестування, комп'ютерне діагностування у Віртуальній кафедрі андрагогіки, вивчення результатів навчально-професійної діяльності (випускних творчих робіт, проектів, професійних кейсів, технологічних портфоліо та ін.); обсерваційні (безпосереднього й опосередкованого спостереження; метод «інформація з поворотом на 360»;

- **методи математичної статистики** – для опрацювання й узагальнення результатів розроблено таблиці, діаграми за допомогою програм MS EXCEL.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» з метою реалізації завдань нового Державного стандарту відповідно до основних напрямів державної політики в галузі освіти, підготовки компетентних, умотивованих, конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців проводиться системна, цілеспрямована, інноваційна робота. При цьому враховано основні засади Нової української школи, зокрема людиноцентризму, створення інноваційного освітнього середовища, випереджувальності надання якісних освітніх послуг, кластерної взаємодії між усіма структурними підрозділами Університету, розвиток ключових компетентностей, спрямованості на освітній результат тощо.

Експертна оцінка діяльності ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» із зазначеної проблеми відбувалась за такими основними формами роботи: навчальна, наукова, методична, організаційна.

Для забезпечення якості освіти, законодавчого та науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» передували пропедевтичні кроки. З метою обговорення проблем законодавчого й нормативно-правового забезпечення діяльності закладів післядипломної освіти під час освітніх реформ в Україні «Університетом менеджменту освіти» зініційовані круглі столи щодо визначення сутності, завдань, принципів і функцій післядипломної освіти, законодавчого закріплення статусу науково-педагогічних працівників, які працюють в ППО. Зокрема, круглий стіл «Нормативно-правове забезпечення діяльності закладів післядипломної освіти» в рамках засідання ради ректорів (директорів) українського Відкритого університету післядипломної освіти, у межах восьмої міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2017» круглий стіл «Законодавче забезпечення розвитку післядипломної освіти в Україні». 28 березня 2018 р. спільно з відділом педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України в ЦППО проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію «*Правове регулювання післядипломної освіти України в контексті суспільних змін*». Під час тематичних панелей розглянуто питання законодавчого забезпечення професійного розвитку фахівців у системі післядипломної освіти, трансформації післядипломної освіти в контексті суспільних змін, менеджменту закладів післядипломної освіти.

Навчальна робота

У ЦППО теми, спецкурси із зазначеної проблеми внесено до всіх освітньо-професійних програм КПК, робочих навчальних планів.

У 2018 році в ЦППО проходять трьохетапні очно-дистанційні КПК з питань Нової української школи. Зокрема, тематичні «*Упровадження*

основних положень Концепції «Нова українська школа» (кафедра УОП, категорія – заступники директорів коледжів, технікумів з навчальної роботи; усього 17 осіб), «Організація освітнього середовища в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» (кафедра ФОД, категорія – новопризначені керівники шкіл, м. Львів; усього 50 осіб).

У плані-графіку КПК керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів освіти на 2019 рік заплановано 10 авторських, тематичних курсів, присвячених актуальним питанням філософських, психологічних, інформаційно-комунікаційних засад розбудови Нової української школи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Авторські, тематичні КПК на 2019 рік з питань Нової української школи відповідно до плану-графіку КПК керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів освіти на 2019 рік

Назва кафедри	Кількість груп
Філософії і освіти дорослих	7
Публічного адміністрування та менеджменту освіти	-
Психології управління	2
Університетської освіти і права	-
Відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій	1
Усього	10

Науково-методичний супровід

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» є одним із співорганізаторів цілої низки **Всеукраїнських нарад тренерів із питань запровадження Державного стандарту початкової освіти.**

Науково-педагогічні працівники ЦППО є сертифікованими тренерами НУШ (кафедра ФОД, проф. В. Сидоренко, ст. викл. Т. Кравчинська, асп. Ю. Махновець), співрозробниками нового Державного стандарту (кафедра ФОД, доц. О. Просіна), Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках (проф. Т. Сорочан).

Крім сертифікованих тренерів НУШ, упродовж 2017–2018 років пройшли навчання для авторів Державного стандарту НУШ. Зокрема, взяли участь у проекті «Нова українська школа – 2» (м. Польща, 2017–2018 рр., м. Львів, листопад 2017), підсумковому круглому столі для розробників Держстандарту (грудень, м. Київ) – кафедра ФОД, доц. О. В. Просіна.

Упродовж 2017–2018 рр. в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» організовано і проведено 6 масових наукових заходів, що занесено до Плану масових наукових заходів ДВНЗ «УМО» НАПН України (див. табл. 2). Про ефективність проведених заходів свідчать кількісні показники учасників, широка популяризація заходів серед освітян та ЗМІ. Також проведено методологічні, науково-методичні семінари, круглі столи на засіданнях кафедр. Питання, які стосуються реформування системи післядипломної педагогічної освіти і стратегічних завдань реалізації Концепції «Нова українська школа», неодноразово заслуховувались на вчених радах ЦППО.

Таблиця 2

Масові наукові заходи з питань Нової української школи, що занесено до Плану масових наукових заходів УМО НАПН України

2017 рік

Назва	Вид	Виконавець	Дата
«Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології»	II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція	кафедра філософії і освіти дорослих	28 квітня

2018 рік

Назва	Вид	Виконавець	Дата
«Нова українська школа: виклики для професійного розвитку педагогічних працівників»	Круглий стіл з онлайн-трансляцією	ЦППО, кафедра ФОД	22 лютого
«Психологічні засади розвитку соціальної компетентності вчителів нової української школи в умовах післядипломної педагогічної освіти»	Науково-методичний семінар	ЦППО, кафедра ПУ	22 березня
«Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації Концепції нової української школи»	Всеукраїнська інтернет-конференція	ЦППО, кафедра ПУ спільно з Рівненським ОІППО	Березень
«Застосування хмароорієнтованого навчального середовища для формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу в умовах реформи Нової української школи»	Науково-методичний семінар	ЦППО, кафедра ВОС та ІКТ	17 травня
«Формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»	Круглий стіл	ЦППО, кафедра УОП	25 травня

18 жовтня 2017 року вперше в Україні кафедрою філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університету менеджменту освіти» позапланово відбувся методологічний семінар з онлайн-трансляцією *«Освітньо-філософські засади Нової української школи»* (кафедра філософії і освіти дорослих ЦППО, сертифіковані тренери НУШ) за участі *Оксани Макаренко*, радника міністра освіти і науки України, *Jozef Zat'ko (Словаччина)*, президента Європейського інституту післядипломної освіти, голови Східноєвропейської асоціації розвитку освіти, тренерів і координаторів проекту «Нова українська школа». У роботі взяли участь понад 250 представників різних навчальних закладів і установ України, педагогічні, науково-педагогічні й управлінські кадри, тренери і координатори проекту «Нова українська школа».

22 лютого 2018 року відбувся круглий стіл з онлайн-трансляцією *«Нова українська школа: виклики для професійного розвитку педагогічних працівників»* (кафедра філософії і освіти дорослих ЦППО). Було подано 428 заявок, зареєстровано під час онлайн-трансляції круглого столу у Віртуальній кафедрі андрагогіки (канал YouTube кафедри) понад 3500 учасників, захід має 2700 перепостів у соціальних мережах.

Є позитивним досвід співпраці науково-педагогічних працівників ЦППО з *об'єднаними територіальними громадами*. Зокрема, у квітні 2018 року сертифікованими тренерами НУШ проведено тренінг *«Особливості організації освітнього середовища в умовах Нової української школи»* на базі Квітневої ОТГ Попільнянського району (кафедра ФОД, усього 31 учасник).

Для керівників шкіл кафедрою публічного управління та менеджменту освіти ЦППО спільно із КВНЗ «ХАНО» проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію *«Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах впровадження нового державного стандарту початкової загальної освіти»*.

Розроблено й впроваджено в освітній процес комплекс методичних та організаційних засобів для вивчення громадської думки щодо розроблених інновацій в онлайн та офлайн режимах, зроблено прогностичний аналіз щодо впровадження розроблених інновацій в освітній процес курсів підвищення кваліфікації для професійного розвитку фахівців Нової української школи (опитування у Віртуальній кафедрі андрагогіки).

У Віртуальній кафедрі андрагогіки ЦППО (модератор – кафедра ФОД ЦППО; на сьогодні зареєстровано 1900 учасників, слухачі КПК, представники неформальної освіти) вперше в Україні відкрито рубрику

«Професійний розвиток педагога Нової української школи» (модератори – сертифіковані тренери – завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Вікторія Сидоренко, ст. викл. Тетяна Кравчинська, ст. викл. Юлія Махновець), у ній подано презентаційні матеріали, записи семінарів, круглих столів з актуальних питань Нової української школи, анкети для безперервного професійного саморозвитку й саморефлексії впродовж усього життя (рис. 1). Рубрику було презентовано під час Форуму неформальної освіти «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства» (2–3 листопада 2017р., м. Київ), українсько-австрійського проекту «Нові компетенції керівників шкіл» (червень 2018 р., м. Одеса).

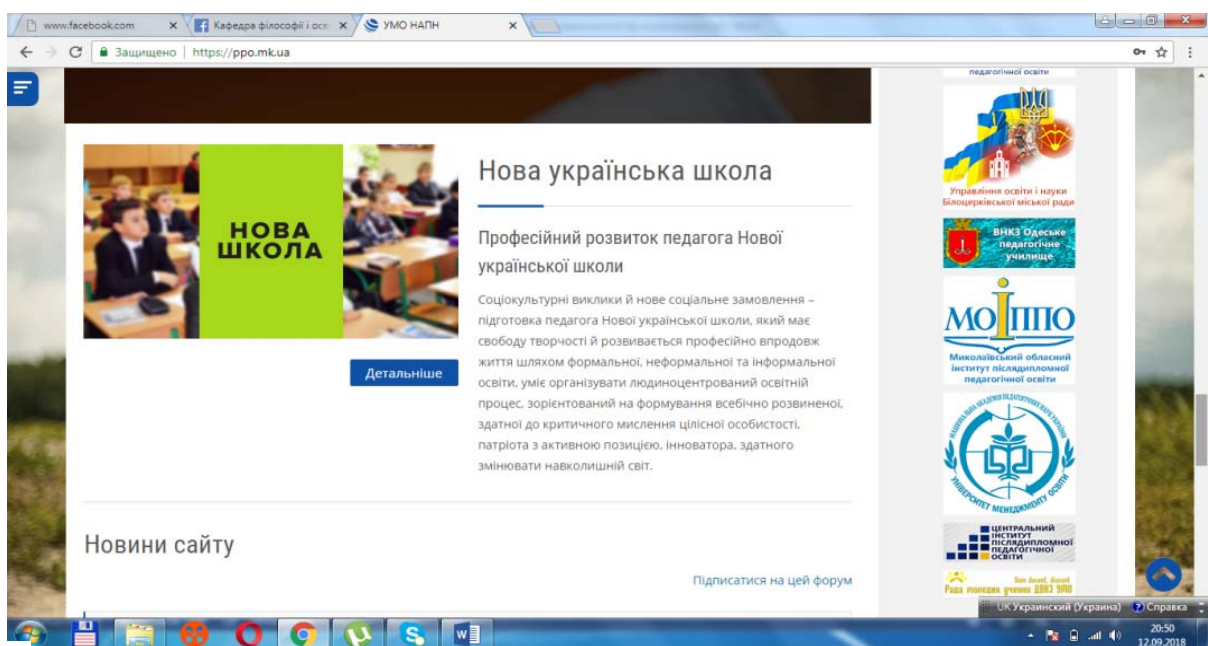


Рис. 1. Рубрика «Професійний розвиток педагога Нової української школи» у Віртуальній кафедрі андрагогіки

Упродовж 2017–2018 рр. в Електронній бібліотеці НАПН України в ресурсі кафедри філософії і освіти дорослих ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» розміщено **53** публікації, присвячені актуальним проблемам професійного розвитку фахівців в умовах Нової української школи. Зокрема, **19 ресурсів** – у 2017 році, **34 ресурси** – у 2018 році. Із них – 28 статей, 20 – тез і доповідей конференцій, 5 – навчальні матеріали. Індекс скачування за цей період матеріалів із питань НУШ становить **7368** (рис. 2).



Рис. 2. Науково-методичні матеріали кафедри філософії і освіти дорослих ЦІППО з питань Нової української школи в Електронній бібліотеці НАПН України

На сторінці кафедри філософії і освіти дорослих, психології управління, ВОС та ІКТ сайту ЦІППО для замовників освітніх послуг розміщено збірники матеріалів Е-конференцій, присвячених означеній проблемі.

На кафедрі філософії і освіти дорослих ЦІППО створено відеотеку з відеороликами заходів по Новій українській школі (доц. М. Ілляхова, ст. викл. С. Жуковська). Один із авторських відеороликів презентовано під час українсько-австрійського проекту «Нові компетенції керівників шкіл» (червень 2018 р., м. Одеса).

Усі заходи, що проводились у ЦІППО із зазначеної проблеми, систематично висвітлювались на офіційних сайтах НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», сторінках кафедр на Фейсбучі.

Науково-методичне забезпечення

Науково-педагогічні працівники ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» працюють над розробленням науково-методичного забезпечення безперервного професійного розвитку фахівців і мають серйозні здобутки. У

ЦППО розроблено і впроваджено в освітній процес науково-методичні комплекси для безперервного професійного розвитку фахівців за індивідуальною освітньою траєкторією, в яких використано ідеї відкритої освіти як інновації в підготовці педагогічних кадрів та їхньої адаптації до вимог Нової української школи, що забезпечують професійний розвиток педагога, методиста, менеджера, освітнього лідера нової формації. Серед них – *Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта: зб. робочих навчальних програм: авторський колектив / загальна ред. Т. М. Сорочан; наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко. – Київ: ЦППО, 2017. – 447с.*

Серед здобутків зазначимо такі:

- Золотою медаллю IX Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2017» у номінації виставкового конкурсу «Інновації в підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів та їх адаптації до нових вимог Нової української школи» нагороджено методичні рекомендації «*Організація освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти з використанням електронних технологій навчання*», за заг. ред. проф. кафедри відкритих освітніх систем Л. Л. Ляхоцької;

- надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» збірнику спецкурсів «*Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: збірник спецкурсів*» (автор. кол. / наук. ред. проф. Т. М. Сорочан, В. В. Сидоренко) (№ 595 від 05 червня 2018 року). За рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2018 року (протокол № 4/4-19) «Про схвалення переліку навчально-методичної літератури для початкових класів Нової української школи, що видаватиметься за кошти державного бюджету в 2018 році» заплановано тираж 30 тис. екземплярів (вид-во «Либідь»);

- дипломом I ступеня Національної академії педагогічних наук України у конкурсі кращих наукових робіт за електронний ресурс нагороджено Віртуальну кафедру андрагогіки Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (діє авторська рубрика «Професійний розвиток педагога НУШ»).

Однією з перших в Україні кафедра філософії і освіти ЦППО впродовж I півріччя 2018 року підготувала 4 спецвипуски Всеукраїнського журналу «Методист» (видавнича група «Шкільний світ») із питань професійного розвитку педагога НУШ в умовах формальної і неформальної освіти. Науково-педагогічні працівники ведуть постійну рубрику журналу «Професійний розвиток педагога Нової української школи».

У 2017 рік у щорічному конкурсі випускних робіт слухачів курсів з підвищення кваліфікації ЦППО 9 випускних робіт, пов'язаних із питаннями розбудови НУШ, реформування системи післядипломної

освіти, здобули призові місця (наукові керівники: проф. Т. М. Сорочан, В. В. Сидоренко, Л. М. Сергеева).

У ННІМП (кафедра педагогіки, управління та адміністрування), БІППО розпочато планову й системну роботу щодо розроблення і введення в навчальні плани підготовки магістрів за спеціалізацією «Управління навчальним закладом» навчальних дисциплін, зокрема за вибором студентів, пов'язаних з державною політикою в контексті Концепції Нової української школи, основами лідерства, організаційною динамікою та управління людьми, інклюзивною освітою тощо. З грудня 2018 року під керівництвом А. О. Клочко, заступника директора з науково-навчальної роботи БІППО заплановано міський інноваційний проект «Школа лідерства» для управлінських і педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти Білої Церкви.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, проведений усебічний аналіз показав результативність діяльності інститутів ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» щодо основних напрямів реформування освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа», зокрема, необхідне інформаційне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу, застосування інтерактивних і цифрових технологій, створення освітнього середовища, мережеву взаємодію, співпрацю з МОН України, Інститутом модернізації змісту освіти МОН України та підвідомчими установами НАПН України, з об'єднаними територіальними громадами тощо. У подальшій діяльності Університету з метою задоволення освітніх потреб замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів потрібно вдосконалити зміст підготовки, підвищення кваліфікації фахівців завдяки введенню до навчальних планів, освітньо-професійних програм, робочих навчальних програм навчальних дисциплін (зокрема, за вибором), тем, спецкурсів, присвячених питанням реформування освіти, імплементації Закону України «Про освіту», професійного розвитку фахівця Нової української школи; забезпечити розроблення навчально-методичної підготовки та підвищення кваліфікації фахівця в умовах Нової української школи (посібників, електронних навчальних курсів, мультимедійних комплексів тощо); активізувати організацію науково-методичного полілогу з питань реформування освіти та впровадження Концепції «Нова українська школа» з використанням інтерактивних і цифрових технологій (тренінги, круглі столи, семінари, конференції, вебінари, чати, відеомости, відеоконференції, online студії, лабораторії, web-колегіуми, педагогічні web-квестів тощо); продовжити роботу щодо розроблення змісту безперервного професійного розвитку керівного складу та педагогічних працівників закладів освіти у

новостворених територіальних громадах України та забезпечити відповідний науково-методичний супровід освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації; проаналізувати й зміцнити партнерські зв'язки із міжнародними фондами, науковими центрами, вищими, ППО, іншими державними інституціями, неурядовими організаціями для реалізації ефективних шляхів вирішення актуальних проблем реформування освіти, безперервного професійного розвитку фахівців Нової української школи в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

До **перспектив подальших досліджень** належить розроблення методичних рекомендацій щодо розвитку професіоналізму фахівців в умовах Нової української школи.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] *К обществам знания: всемирный доклад ЮНЕСКО*. ЮНЕСКО, 2005, 239 с.
- [2] В. Сидоренко, «Акмеологічні технології в освіті дорослих», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»*: зб. наук. пр., Н. В. Гузій, Ред. Київ, Україна: НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 26(36), с. 38–42, 2016.
- [3] В. В. Сидоренко, «Нова українська школа: концептуальні орієнтири» на методологічному семінарі з онлайн-трансляцією «Освітньо-філософські засади Нової української школи». Київ, Україна, 2018. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>.
- [4] В. В. Сидоренко, «Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа"», *Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири*: зб. наук. пр., В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова та ін. Київ, Україна: НПУ ім. М. П. Драгоманова, с. 148–153, 2017.
- [5] В. В. Сидоренко, «Філософсько-освітні засади Нової української школи», *Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти*: зб. спецкурсів, ред. проф. Т. М. Сорочан; наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ, Україна: Агроосвіта, 2018, с. 18–62.

THE IMPLEMENTATION OF THE POLICY FROM REFORMATION OF EDUCATION AND IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT «NEW UKRAINIAN SCHOOL» OF THE UNIVERSITY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Victoria Sydorenko,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Department
of Philosophy and Adult Education
Central Institute of Postgraduate Studies
Pedagogical Education School
«University of Management Education»,
Certified Trainer of the New Ukrainian School,
Kyiv, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
sidorenko34@gmail.com

Abstract. Reforming the education system is a complex multidimensional process aimed at solving a complex of problems of social, legal and functional character. Its effectiveness is possible provided the required normative, structural, organizational, methodical, informational, personnel, logistical and financial system support. Under the Concept «New Ukrainian School» implementation, the educational community received creative modernization challenges, in which the social and professional mission of the teacher changes in the context of European professionalism, while preserving the best mental Ukrainian characteristics. In the system of the New Ukrainian school, the professional development of a teacher implies his self-development and self-realization throughout his life as actual socio-cultural priorities and meanings. Such a social order emphasizes the need for training specialists who meet the challenges of a society of knowledge capable of continuous intellectual, cultural and spiritual development throughout their lives through formal and informal education, focused on the preservation, multiplication and transfer of humanistic social values, the assimilation of new professional roles and functions, adapted to conditions of a rapidly changing society. For the continuous professional development of the teacher of the New Ukrainian school, it is necessary to provide the content and technologies of advanced training and intercourse period with modern concepts and methods of professional activity, organization of a safe and effective educational environment taking into account the needs, opportunities of the needs of the customers of educational services and key stakeholders

In the scientific research, a thorough analysis of the activity of the State University of Educational Institutions «University of Management Education», its structural divisions was carried out on the implementation of the policy of reforming education and the implementation of the Concept «New Ukrainian School». The existing status, achievements, disadvantages and further prospects of activity are outlined. The conceptual foundations of the New Ukrainian school, in particular human centeredness, creation of an innovative educational environment, advancement of the provision of qualitative educational services, cluster interaction between all structural units of the University, development of key competencies, focus on educational outcomes, etc., are taken into account. The expert assessment of the activity of the State University of Educational Sciences «University of Management of Education» from the mentioned problem took place on the following basic forms of work: educational, scientific, methodical, organizational. Analytical materials were prepared by the author as the head of the expert commission for the meeting of the Academic Council of the State University «Education Management University» of the National Academy of Sciences of Ukraine (meeting number 7 dated 19.09.2018).

Key words: Concept «New Ukrainian School»; reforming education; continuous professional development; formal education; informal education.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИТИКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ «НОВАЯ УКРАИНСКАЯ ШКОЛА» В ГВУЗ «УНИВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ»

Сидоренко Виктория Викторовна,
доктор педагогических наук,
заведующая кафедры философии и образования взрослых
Центрального института последипломного
педагогического образования
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
сертифицированный тренер Новой украинской школы,
Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
sidorenko34@gmail.com

Аннотация. Реформирование системы образования – сложный многоаспектный процесс, направленный на решение комплекса проблем социального, правового и функционального характера. Его эффективность возможна при условии необходимого нормативного, структурного, организационного, методического, информационного,

кадрового, матеріально-технічного і фінансового системного забезпечення. При реалізації Концепції «Новая українська школа» освітальне сообщество отримало творчі модернізаційні виклики, при котрих видозмінюється соціальна і професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму з збереженням найкращих ментальних українських характеристик. В системі Нової української школи професійне розвиток педагога передбачає його саморозвиток і самореалізацію в процесі всієї життя як актуальних соціально-культурних пріоритетів і значень. Такого соціального замовлення актуалізує необхідність підготовки спеціалістів, відповідаючих викликам общества знань, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку в процесі життя шляхом формального і неформального освіти, орієнтованих на збереження, приумноження і передачу гуманістических общественних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптованих до умов динамічного общества. Для неперервного професійного розвитку педагога Нової української школи необхідно забезпечити зміст і технології підвищення кваліфікації в міжкурсному періоді сучасними концепціями і методиками професійної діяльності, організацію безпечної і ефективного навчання з урахуванням запитів, можливостей потребностей замовників освітальних послуг і ключових стейкхолдерів.

В науковій статті здійснено детальний аналіз діяльності ГВУЗ «Університет менеджменту освіти», його структурних підрозділів по реалізації політики реформування освіти і впровадження Концепції «Новая українська школа». Визначено існуюче положення, досягнення, недоліки і далішні перспективи діяльності. Враховано концептуальні основи Нової української школи, зокрема гуманістического, створення інноваційної освітальної середовища, надання якісних освітальних послуг, кластерного взаємодія між усіма структурними підрозділами Університету, розвиток ключових компетенцій, спрямованості на освітальний результат і т.п. Експертна оцінка діяльності ГВУЗ «Університет менеджменту освіти» по даній проблемі проходила з допомогою основних форм роботи: навчальна, наукова, методическа, організаційна. Аналітическі матеріали підготовлені автором як головою експертної комісії на засідання Ученого ради

ГБУЗ «Університет менеджмента образования» НАПН Украины (заседание № 7 от 19.09.2018 года).

Ключевые слова: Концепция «Новая украинская школа»; реформирование образования; непрерывное профессиональное развитие; формальное образование; неформальное образование.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] К обshchestvam znaniya: vsemirnyj doklad YUNESKO. YUNESKO, 2005, 239 s.
- [2] V. Sydorenko, «Akmeolohichni tekhnolohii v osviti doroslykh», Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. 16 «Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky»: zb. nauk. pr., N. V. Huzii, Red. Kyiv, Ukraina: NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 26(36), s. 38–42, 2016.
- [3] V. V. Sydorenko, «Nova ukrainska shkola: kontseptualni oriientyry» na metodolohichnomu seminaru z onlain-transliatsiieiu «Osvitno-filosofski zasady Novoi ukrainskoi shkoly». Kyiv, Ukraina, 2018. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>.
- [4] V. V. Sydorenko, «Reformuvannia systemy pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv navchalnykh zakladiv v umovakh realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola"», Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: svitohliadno-profesiini oriientyry: zb. nauk. pr., V. P. Andrushchenko (holova), V. P. Bekh (zast. holovy), O. V. Aleinikova ta in. Kyiv, Ukraina: NPU im. M. P. Drahomanova, s. 148–153, 2017.
- [5] V. V. Sydorenko, «Filosofsko-osvitni zasady Novoi ukrainskoi shkoly», Profesiinyi rozvytok pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: zb. spetskursiv, red. prof. T. M. Sorochan; nauk. red., uporiad. V. V. Sydorenko, Ya. L. Shven. Kyiv, Ukraina: Ahroosvita, 2018, s. 18–62.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-159-175
УДК 371.113.1

Тимошко Ганна Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>
timoshko49@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

*Педагогічна майстерність
не зводиться тільки до діяльності
і не обмежується високим рівнем
теоретичної і методичної підготовки педагога,
а й передбачає особистісні його якості, його позицію,
здатність виявляти творчу ініціативу
на підставі реалізації власної системи цінностей.
І. Зязюн*

Анотація. У статті розкрито структурно-змістову сутність педагогічної діяльності керівника закладу освіти, проаналізовано соціально-педагогічні характеристики особистості вчителя-керівника, охарактеризовано різні види його педагогічної діяльності, визначено риси особистої та професійно-педагогічної спрямованості педагога-керівника. Доведено, що важливим проявом професійної педагогічної компетентності керівника закладу освіти як учителя є уміння аналізувати педагогічну діяльність, визначати новий рівень стану навченості та вихованості учнівської молоді, позиціонувати нові педагогічні цілі. Підтверджено можливість відстежувати динаміку самовдосконалення, самонавчання, професійного зростання вчителя-керівника, порівнювати самооцінку педагога з оцінкою його діяльності з боку педагогічного колективу школи, ставити перед ним конкретні методичні завдання, вирішення яких забезпечує розвиток професійної педагогічної діяльності керівника і вчителя.

Репрезентовано основне завдання вчителя-керівника – спрямувати діяльність педагогічного й учнівського колективів на підвищення якості шкільної освіти засобами розвитку організаційної культури.

У статті переконливо доведено: сучасна педагогіка має визнати, що метою освіти є входження вихованця у простір культури, активне її

засвоєння, творення нових культурних цінностей. Цей процес відбувається в культурно-освітньому середовищі, в якому можлива співпраця суб'єктів освітнього середовища, без якої середовище не можна вважати культурним. Ресурси, справді, культурного середовища, на думку багатьох дослідників, є невичерпними. Отже, проектуючи розвиток освітнього закладу, керівникам необхідно забезпечити його культуровідповідність.

Ключові слова: педагогічна діяльність керівника закладу освіти; соціально-педагогічні характеристики особистості вчителя-керівника; професійно-педагогічна компетентність керівника закладу освіти; педагогічна майстерність; позиціонування педагогічних ідей; організаційна культура.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. За останні роки теорія і практика управління соціальною сферою, зокрема закладами загальної середньої освіти, набула значного розвитку. Теорія управління розвинулася від школознавства (науки про управління навчально-виховним процесом) до менеджменту освіти (науки про ефективне управління школами в ринкових умовах на професійних засадах). Суттєвими досягненнями є зростання рівня компетентності керівників в умовах Нової української школи, бажання удосконалювати професійну освіту з менеджменту.

Однак невирішеною в теорії і практиці залишається проблема випередження розвитку суспільних вимог до управління інноваційною діяльністю в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Розв'язання цієї проблеми є не лише потребою часу, а й необхідністю щодо забезпечення вищого рівня управління й освітньої діяльності, особливо в період переорієнтації державної політики на конкретну людину з індивідуально-стимулювальною та інвестиційною спрямованістю.

Для інтеграції України в міжнародний простір важливим є визнання людини як найвищої цінності суспільства. Це можливо за умови використання антропосоціального підходу до вивчення особливостей структурно-змістової специфіки організаційної культури управління закладом освіти, яка допомагає позиціонувати керівникові організації одночасно і особистість, і головну виробничу силу з певними духовними й матеріальними інтересами, а також сприяє поєднанню цих інтересів із суспільними. Реалізації цього можна домогтися через упровадження цільового та адаптивного управління освітою, і зокрема, закладом загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (В. Афанасьєва, Є. Березняка, В. Бондаря, Ю. Васильєва, С. Хозе, В. Сухомлинського, Є. Вендрова, А. Макаренко, Д. Гвішиані, Ю. Конаржевського, П. Худомінського, Є. Тонконової, Т. Шамової, М. Кондакова, Н. Сунцова, Г. Попова, В. Маслова, В. Пікельної, Р. Шакурова та ін.) дають змогу виділити професійно важливі якості особистості менеджера освіти.

Дослідники проблем педагогічної етики В. Андрєєв, В. Черпокозона, Г. Васянович, Е. Гришин, В. Наумчик, Є. Савченко, І. Синиця, В. Писаренко, І. Чернокозов, Л. Шевченко та інші розглядають педагогічну етику у взаємозв'язку із організаційною культурою педагога-керівника як засіб його розвитку та самореалізації, що виявляється у різних ситуаціях педагогічної діяльності.

Напрацювання з проблематики організаційної культури накопичено в галузях менеджменту, філософії, психології, соціології тощо. Це, зокрема, праці О. Бабича, І. Животової, Г. Колеснікова, В. Колпакова, Ю. Семенова, Г. Хаєта та ін. До концептуального фундаменту цього дослідження також необхідно покласти розробки із загальних філософських питань культури, зокрема, таких авторів, як В. Андрущенко, Є. Бистрицький, А. Бистрова, В. Бодак, Д. Гудков, П. Гуревич, І. Дзюба, В. Заблоцький, С. Іконнікова, М. Каган, В. Каганський, Л. Коган, С. Кримський, Б. Парахонський, І. Предборська, Н. Скотна, М. Степко, В. Табачковський, В. Шинкарук. Проблематику організаційної культури більшою мірою розроблено в працях західних дослідників, таких, як П. Вейл, С. Девіс, М. Елвессон, П. Ентоні, Дж. Мартін, Д. Мейєрсон, Р. Моран, Д. Ньюстром, А. Петтігрю, Т. Пітерс, К. Рей, Р. Розенфельд, В. Сате, Л. Смірчих, Г. Сміт, В. Співак, Е. Уїлкінз, Р. Уотерман, П. Харріс, Ч. Хенді, Е. Шейн. До психологічних чинників формування організаційної культури зверталися Д. Боллінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, В. Оучі, Г. Хофстеде. Окремі аспекти організаційної культури, зокрема в бізнесових та освітніх організаціях, вивчалися вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Томіловим, С. Рощиним, В. Снетковим та ін.) та українськими (Л. Карамушкою, В. Лозницею, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палехою, І. Савкою, Г. Тимошко, О. Францевим та ін.).

Ця проблема знайшла своє відображення в дисертаційних роботах з питань дослідження організаційної культури в галузі: педагогіки (В. Виноградова, М. Гедієва, Н. Іорданова, Г. Літовченко, Н. Стрижак та ін.); психології (В. Воронін, С. Липатов, Ж. Серкіс); соціології (Н. Зубрева, А. Капітонов, С. Юр'єва та ін.). Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що у педагогічній теорії і практиці зростає професійна зацікавленість, активізується робота з проблеми. Вона висвітлюється в серіях науково-популярних видань, у педагогічній та методичній

практиках, особливо в наукових колах Польщі, Бельгії, Франції. Збільшення кількості праць, присвячених проблемам розвитку організаційної культури, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Проте, незважаючи на певні успіхи у вирішенні теоретичних та практичних аспектів проблеми, ми відзначаємо недостатньо вивчене питання розвитку організаційної культури керівника закладу освіти в педагогічній теорії і практиці.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є розкриття структурно-змістової сутності педагогічної діяльності керівника закладу освіти, здійснення соціально-педагогічних характеристик особистості вчителя-керівника, аналіз різних видів його педагогічної діяльності, визначення векторів розвитку професійно-педагогічної спрямованості педагога-керівника як складової його організаційної культури.

Основними *завданнями* є визначення та характеристика значущих чинників (педагогічної майстерності, впливовості, творчої співпраці, емпатії, асертивності, гуманного ставлення до інших та предметної компетентності); позиціонування алгоритму самоосвітньої діяльності вчителя-керівника.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Директор сучасного закладу освіти покликаний поєднувати в одній особі педагога, методиста, державного інспектора, господарника, організатора навчально-виховного процесу, чуйного й уважного наставника учнівського і педагогічного колективів [1].

Це вимагає досконалого володіння наукою управління, високого рівня організаційної культури та педагогічної майстерності.

Організаційна культура керівника закладу загальної середньої освіти – поняття інтегративне. Це сукупність цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних, професійних якостей і компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управління школою.

Досліджуючи структурно-змістову сутність організаційної культури керівника закладу загальної середньої освіти, ми визначили основні чинники педагогічної складової, такі, як: педагогічна майстерність, впливовість, творча співпраця, емпатія, асертивність, гуманне ставлення до інших та предметна компетентність (рис. 1).

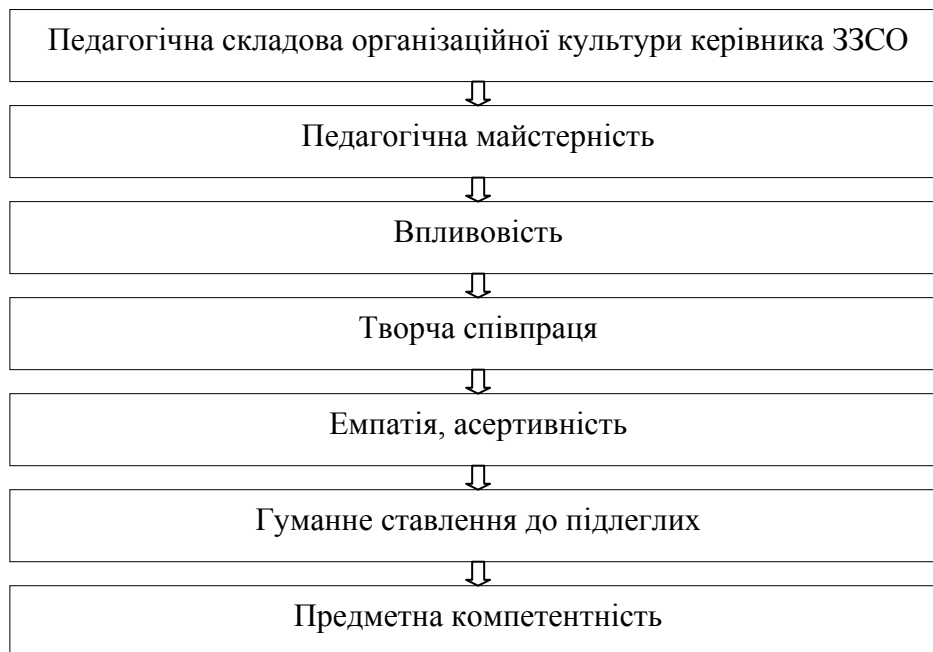


Рис. 1. Педагогічна складова організаційної культури керівника ЗЗСО

У контексті нашого дослідження слід враховувати соціально-педагогічну концепцію професійного становлення керівника як учителя, яку розробив С. Вершловський [2]. Автор надає перевагу таким соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя:

- соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості;
- гуманістична орієнтація, що відповідає глобалізаційним процесам у сучасному світі;
- критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінювання навколишнього світу;
- цільова спрямованість на розвиток особистості школяра, формування у нього потреби в постійному русі вперед;
- залучення педагога до педагогічної взаємодії та співробітництва;
- активна життєдіяльність, у якій позиціонуються життєві компетентності учнів Нової української школи.

Людина існує в постійній діяльності. Універсальність поняття «діяльність» породжує методологічно важливу властивість – поліфункціональність. Можна мовити про декілька різних функцій, у яких зміст поняття «діяльність» виступає в контексті наукового мислення:

- як поняття з філософсько-методологічним змістом, що виражає універсальну характеристику людського світу;
- як предмет об'єктивного наукового вивчення, в теоретичній площині

певної наукової дисципліни відповідно до методологічних принципів останньої, зі специфікою її завдань і сукупністю основних понять;

- як предмет управління – процес організації в системі функціонування і розвитку *на основі сукупності фіксованих ознак та якостей*.

Цінність діяльності залежить від багатьох конструктивних складових:

- соціальної престижності виконуваної роботи;
- реалізації здібностей особистості: організаторських, перцептивних, експресивних, комунікативних, психомоторних тощо;
- можливості самовираження особистості;
- реалізації творчого потенціалу.

Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах; дошкільних закладах, ЗЗСО, ПТНЗ, установах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки [3].

Ш. Амонашвілі визначає *педагогічну діяльність* як виконання педагогічних завдань. Головна особливість полягає у специфіці її об'єкта, який є одночасно і суб'єктом, бо це завжди людина. Педагогічне завдання виникає завжди, коли потрібно підготувати перехід людини від стану «незнання» до стану «знання», від «нерозуміння» до «розуміння», від «невміння» до «уміння», від безпорадності до самостійності [4].

Професійний досвід і педагогічну майстерність керівники ЗЗСО набувають у процесі виконання педагогічних завдань у різних видах педагогічної діяльності, наприклад:

- пізнавальної, науково-методичної;
- індивідуальної, групової, навчально-виховної;
- суспільно-просвітницької;
- підприємницької у сфері інформаційних послуг;
- дослідницької, природоохоронної (екологічної);
- конструкторсько-технічної у сфері гурткової, позакласної роботи;
- художньо-естетичної у сфері лицейської самодіяльності;
- спортивної, ігрової;
- роботи у формальних і неформальних групах, спілкуванні в позаурочний час.

Визначальними рисами характеру особистої та професійно-педагогічної спрямованості вчителів-керівників є:

- патріотизм, зорієнтований, зокрема, на служіння Батьківщині;
- любов до дітей, гуманізм, демократизм;
- громадянськість, свідомість і почуття суспільно-педагогічного обов'язку перед молоддю і народом;
- суспільно-педагогічна активність;

- принципове ставлення до загальнолюдських цінностей;
- колективізм;
- професійне новаторство, використання інновацій та активна творчість у педагогічній роботі;
- професійна працездатність;
- товариськість, толерантність, прагнення до співробітництва, миролюбне ставлення до людей різних національностей і релігійних віросповідань.

Інтелектуальні риси характеру керівників-учителів у процесі педагогічної діяльності представлено:

- професійною педагогічною ерудицією, яку характеризують обсяг, ґрунтовність і системність знань;
- педагогічною уважністю;
- педагогічною спостережливістю;
- оперативною і довготривалою педагогічною пам'яттю;
- кмітливістю;
- гнучкістю, сміливістю, оригінальністю;
- критичністю, ясністю, логічністю, самостійністю суджень;
- педагогічними інтересами;
- здатністю аналізувати педагогічні ситуації і вирішувати питання;
- комунікативною культурою.

Сучасному вчителю-керівникові закладу освіти властиві такі риси наукового стилю мислення:

- *системність*: здатність різнобічно охоплювати явища, виокремлювати комплекси взаємозалежних компонентів у підсистемах, отримувати ґрунтовні дані для виконання завдань;
- *детермінізм*: здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати взаємозалежність між явищами в педагогічній системі;
- *імовірність*: здатність виявляти і прогнозувати можливі способи розвитку навчально-виховного процесу, дії особистостей, груп, колективів;
- *конкретність*: здатність переносити (використовувати) загальні положення теорії для пояснення поточних фактів і ситуацій, здатність їх аналізувати і робити оперативні висновки;
- *перспективність*: здатність передбачати події в розвитку, здатність до анципації, моделювання «зони найближчого розвитку»;
- *економічність*: здатність вибирати способи найменших витрат сил і часу, найоперативніші способи виконання завдань;
- *рефлексивність*: здатність оцінювати свою діяльність з позиції педагогів та учнів;

- *евристичність*: здатність ставити і перевіряти гіпотези, фільтрувати альтернативи за різними критеріями, генерувати інформацію, робити висновки.

Учитель-керівник завжди перебуває в системі «людина – людина», тому під час спілкування з вихованцями його слова і вчинки мають утверджувати вічні загальнолюдські цінності.

У процесі педагогічної (управлінської) діяльності яскраво проявляються вольові риси характеру керівника ЗЗСО в ролі вчителя. Воля – це здатність людини керувати своїми психічними процесами і діяльністю. Провідними вольовими рисами характеру особистості вчителя є:

- соціально значуща мотивація розумових і предметно-практичних дій;
- цілеспрямованість;
- наявність, розробленість оперативних (нагальних), тактичних і стратегічних цілей педагогічної роботи;
- упевненість у своїх силах і можливостях;
- організованість, зібраність;
- самовладання, витримка;
- рішучість, сміливість у межах виправданого педагогічного ризику;
- завзятість у доведенні розпочатої справи до завершення, ретельність.

Важливим проявом професійної педагогічної компетентності керівника ЗЗСО як учителя є вміння аналізувати педагогічну діяльність, визначати новий рівень стану навченості та вихованості учнів, нові педагогічні цілі.

Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Заслугує на увагу визначення Н. Разіної: *професійна компетентність учителя – це здатність перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засоби виховання особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, накладених на освітній процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється.*

Компетентність педагога залежить від рівня сформованості таких трьох груп компетенцій, якими має володіти вчитель нової формації: *методологічні* (психолого-педагогічні), *загальнокультурні* (світоглядні), *предметно-орієнтовані*.

Керівник-професіонал повинен не тільки досконало володіти своїм предметом, а й уміти організовувати діяльність педагогічного та учнівського колективів, прогнозуючи її результати, коригувати можливі відхилення, тобто бути компетентною особистістю з високим рівнем організаційної культури. На якому б етапі життєвого досвіду і

професійного шляху не перебував керівник ЗЗСО, він ніколи не може вважати свою освіту завершеною, а свою професійну компетенцію – цілком сформованою.

В американців є дуже цікаве поняття «селфмейдмен» – людина, яка сама зробила себе. Так називають людей, які завдяки своїм зусиллям та за допомогою самоосвіти домоглися великих успіхів.

Самоосвіта ж педагогів-керівників посідає особливе місце в їхній педагогічній діяльності. Сучасний педагог має бути готовим до змін, що відбуваються в системі освіти, здатним сміливо ухвалювати педагогічні рішення, виявляти ініціативу, творчість. Безумовно, проблему ефективності, результативності педагогічного процесу можна розв'язати лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного педагога. Педагогічний потенціал тут слід розглядати як базу педагогічних знань, умінь у поєднанні з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілюючи свої наміри в життя, і досягати спланованих результатів.

Нині доволі актуальною є проблема неперервної відкритої освіти, спрямованої на професійне становлення педагогічних працівників, удосконалення педагогічної майстерності й підвищення кваліфікації педагогів. У процесі нашого дослідження ми провели опитування, в якому брали участь 117 педагогів-керівників із різних шкіл України. На запитання «Наскільки курси підвищення кваліфікації стимулюють вашу самоосвітню діяльність?» майже 100% опитуваних відзначили суттєву роль курсів у мотивації самоосвітньої діяльності. При цьому 75% слухачів перевагу віддають семінарам-практикумам, тренінгам, воркшопам, які потребують високого рівня самоосвіти.

Нам видалося необхідним застосувати алгоритм керованої самоосвітньої діяльності вчителя-керівника, який є характерним для керівника ЗЗСО і передбачає: самодіагностику знань і вмінь педагогів; мотивацію їхньої педагогічної діяльності; планування роботи та реалізацію завдань із самовдосконалення; активні форми самоосвіти; самоконтроль, самокоригування та самоаналіз.

Отже, самоосвіта посідає важливе місце в педагогічній діяльності вчителя-керівника (рис. 2).

Представлений алгоритм самоосвітньої діяльності вчителя є значущим чинником педагогічної складової організаційної культури керівника ЗЗСО.

Головною, сутнісною ознакою предметної компетентності педагога-керівника буде спрямованість, націленість, організованість, здатність на пошук спеціальних творчих завдань, принципів, способів, прийомів, засобів їх вирішення і втілення в технологічний процес.

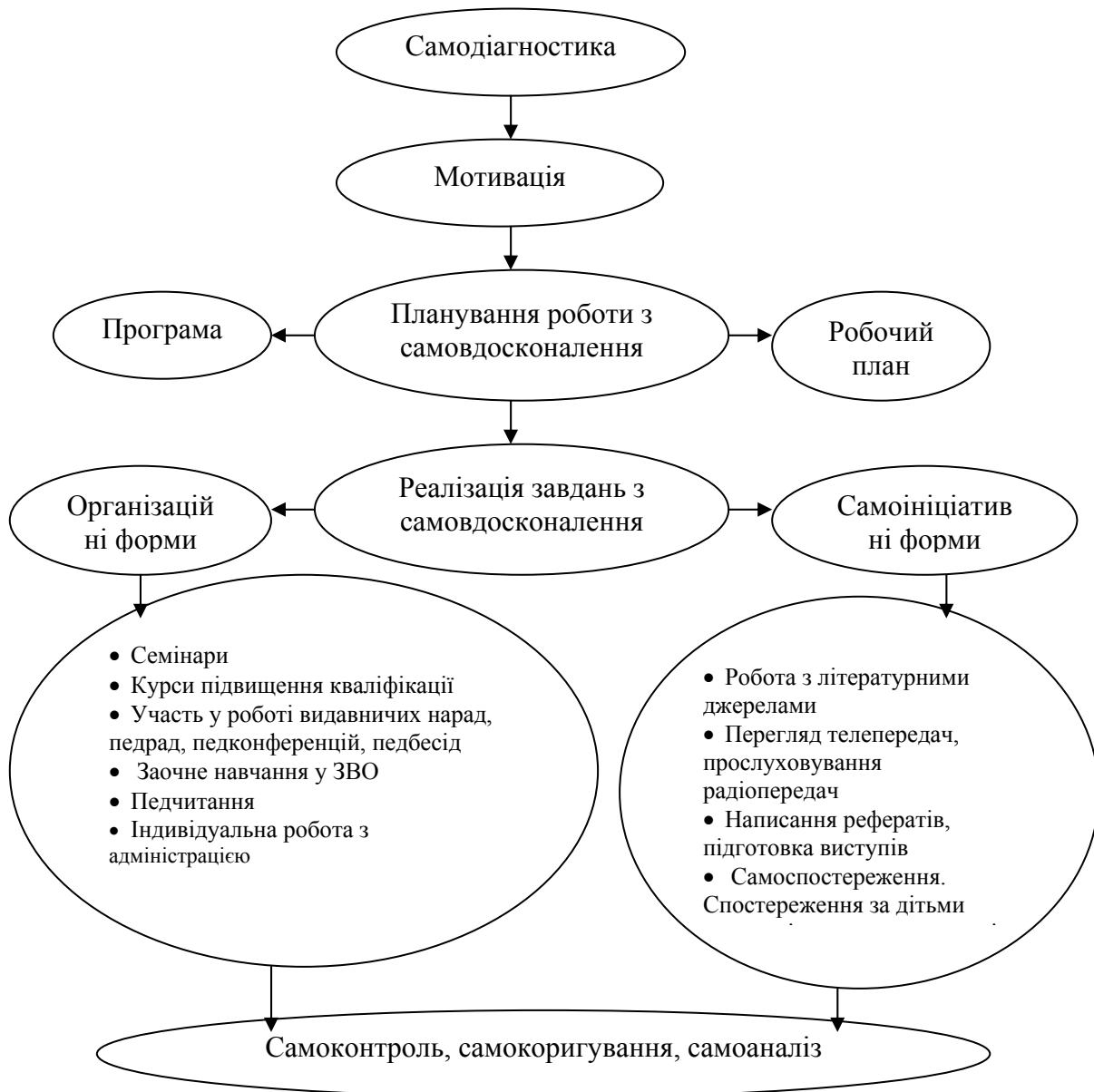


Рис. 2. Алгоритм самоосвітньої діяльності вчителя-керівника

Виходячи з цього, можна визначити, що предметна компетентність педагога-керівника – це такий об'єктивно зумовлений процес інтелектуальної, емоційно-вольової й практичної діяльності суб'єктів навчання та виховання, який характеризується спрямованістю, націленістю, організованістю, здатністю на пошук нового, нестандартного, оригінального, раціонального, оптимального способу для виконання спеціальних завдань і практичної реалізації свого потенціалу в проблемній навчальній та виховній ситуації. У процесі творення предметної компетентності педагога-керівника реалізується його прагнення до адекватного, повного розкриття придбаних сутнісних сил, до

самореалізації своєї індивідуальності, креативності в процесі навчання та виховання учнів закладу освіти.

Н. Кузьміна виділила в структурі підвищення ефективності педагогічної діяльності три взаємопов'язані компоненти: організаторський, конструктивний та комунікативний. Для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, що виявляються в уміннях [7].

Перший компонент визначається зумовленістю організаційних дій з метою досягнення педагогічних цілей і завдань, співзвучних із соціально-культурними потребами суспільства, які залежать, насамперед, від ідеології та рівня економічного розвитку держави і коригуються з урахуванням віку учнів, специфіки навчального предмета, актуальних для цих груп дітей виховних позицій тощо. *Другий компонент* є свідченням того, що цілі та завдання мають реальний характер лише за умови застосування конструктивного підходу щодо забезпечення адекватного результату, бажано його чітке усвідомлення не тільки педагогом, а й учнями. *Третій компонент* потребує комунікативних зусиль щодо досягнення цілей і буде підкріплюватися орієнтованими на визначений результат діями учнів, надаючи педагогічному процесу характер активної взаємодії та педагогічного спілкування. На основі проведеного аналізу педагогічної діяльності керівника ЗЗСО ми дійшли висновку про те, що високий результат впливу організаційної культури керівника на розвиток школи можна отримати лише за умови високого рівня професіоналізму та наявності у керівника навчального закладу відповідних якостей. Під впливом педагогічної діяльності, наявності лідерських якостей у керівника ЗЗСО успішно формується організаційна культура школи, яка є привабливою для працівників. Натомість за низького рівня професіоналізму та педагогічної діяльності, відсутності лідерських якостей ми спостерігаємо формування такої організаційної культури, яка є непривабливою для працівників (рис. 3).

Важливо зазначити, що у галузі управління школою обґрунтовувалася необхідність розглядати діяльність керівника як професійну (Ю. Конаржевський, В. Кричевський, Є. Павлютенков, Є. Тонконога, Т. Шамова та ін.) Так, В. Кричевський стрижнем професійної діяльності керівника школи вважає його управлінську діяльність.

Оскільки ми усвідомлюємо, що керівник ЗЗСО має бути і професіоналом педагогічної діяльності, то в цьому сенсі соціально-педагогічні характеристики особистості вчителя, серед яких чільне місце посідає педагогічна майстерність, властиві, передусім, керівникові.



Рис. 3. Вплив рівня професійної педагогічної діяльності керівників на формування організаційної культури школи

Водночас пошук ефективних шляхів оптимізації формування педагогічної майстерності вимагає розуміння його основ та сутності. Так, у Енциклопедії освіти цьому феномену дається таке визначення.

Педагогічна майстерність – найвищий рівень педагогічної діяльності, вияв творчої активності особистості педагога, комплекс його властивостей, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, високий рівень культури організації педагогічної праці [5].

Світовий досвід показав, що культура управління дає культуру успіху, а значить – розвиток і високу якість шкільної освіти. Необхідно максимально використовувати культурний потенціал освітнього середовища, усіх його складових. Знання, які формуються у навчальному процесі, мають бути, насамперед, засобом розвитку особистості, її становлення як суб'єкта культури.

Організовуючи освітній процес у контексті управління школою, керівник вирішує проблеми вибірковості і цілеспрямованості у відборі змісту освіти, мотивації у зверненні до інформації та вирощуванні на її основі нового розуміння, водночас пізнання, навчання і розвитку. Формування керівника нової генерації у процесі безперервної освіти засобами його особистісно-професійного розвитку, як інтегрального чинника ефективності організаційної культури керівника сучасного ЗЗСО, є ресурсом забезпечення управлінської та предметної компетентності.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

Дослідженню мети і виконанню поставлених завдань сприяло використання методів дослідження, серед яких основними є методи теоретичного узагальнення, за допомогою яких уточнено поняттєвий апарат педагогічного дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення методів порівняльного аспекту щодо усвідомлення поняття «організаційна культура» у філософській, культурологічній, педагогічній та психологічній літературі дав змогу здійснити авторське трактування поняття «організаційна культура керівника школи». Застосовано емпіричні методи з метою вивчення практичної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти та визначення різних векторів розвитку їхньої організаційної культури.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІЖЕННЯ

Право керувати треба заслужити високим професіоналізмом, належним рівнем володіння власною організаційною культурою, самовідданою працею. Слід навчитися поважати людей, бути стриманим, чуйним і доброзичливим до них, уміти слухати і чути всіх учасників освітнього процесу та батьківської громадськості. У процесі дослідження застосовано алгоритм керованої самоосвітньої діяльності вчителя-керівника, який є характерним для керівника ЗЗСО.

Ми усвідомлюємо, що керівник ЗЗСО має бути і професіоналом педагогічної діяльності, у якій чільне місце посідає педагогічна майстерність, властива, передусім, педагогу-керівникові. А пошук ефективних шляхів оптимізації формування педагогічної майстерності забезпечує високий рівень культури організації педагогічної праці.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, у процесі формування особистості є два головних аспекти (професійний і культурний), характерні для всіх учасників навчально-виховного процесу сучасної школи. Культурний учень – це продукт діяльності педагогічного колективу. Культурний педагог – інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю з творчим і гуманним способом світобачення і світосприйманням, високоорганізований керівник ЗЗСО з високим рівнем організаційної культури, особистість, яка повною мірою втілює в життя основні принципи перебудови освіти та спонукає усіх учасників навчально-виховного процесу підносити статус культури школи. За цих умов важливою проблемою є формування керівника закладу освіти нової генерації, формування людини організаційної культури, від професійної майстерності якої залежить як організація роботи школи, так і

її результативність, прогнозована на творення конкурентоспроможної, висококультурної особистості випускника сучасного закладу освіти.

Перспективою цього дослідження ми визначаємо проблематику нових наукових розвідок щодо формування організаційної культури управлінської команди ЗЗСО та її впливу на якість шкільної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Г. Тимошко, «Історичні аспекти розвитку організаційної культури керівника в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом», *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Україна: Видавництво ЧНПУ, № 84, с. 183–187, 2011. (Серія: «Педагогічні науки»).
- [2] С. Г. Вершловский, и Л. Н. Лесохина, *О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности*. Л., Россия: НИИ ООВ, 1977, 203 с.
- [3] К. А. Абульханова-Славская, *Деятельность и психология личности*. Москва, Россия: Наука, 1980, 336 с.
- [4] Ш. А. Амонашвили, *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск, Белоруссия: Университетское, 1990. 560 с.
- [5] *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; Ред. В. Г. Кремень. Київ, Україна: Юрінкоч Інтер, 2008, 1040 с.
- [6] І. А. Зязюн, «Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості», *Педагог професійної школи: Зб. наук. пр.* Київ, Україна: Науковий світ, Вип. 1, с. 8–17, 2001.
- [7] А. Гін, «Основи педагогічної майстерності», *Завуч*, № 8, с. 1–6, 2000.

PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A HIGH FACTOR OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE EDUCATION BODY MANAGER

Anna Timoshko,

d. ped. sciences, professor,

Professor of the Department of Pedagogy,

Management and Administration

School of Business Administration

«University of Management Education»,

Kiev, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>

timoshko49@gmail.com

Abstract. The article deals with the structural and substantive essence of pedagogical activity of the head of the institution of education, analyzes the socio-pedagogical characteristics of the teacher-leader personality, describes various types of his pedagogical activity, identifies the features of the personal

and professional pedagogical orientation of the teacher-leader. It is proved that an important manifestation of the professional pedagogical competence of the head of the educational institution as a teacher is the ability to analyze pedagogical activity, to determine a new level of the state of education and upbringing of students, to position new pedagogical goals. The opportunity to monitor the dynamics of self-improvement, self-education, professional growth of teacher-supervisor, to compare teacher's self-esteem with the assessment of his activities by the pedagogical staff of the school, to put forward specific methodological tasks, the solution of which ensures the development of professional pedagogical activities of the head and teacher.

The main tasks of the teacher-supervisor are represented – to direct the activities of the pedagogical and student groups to improve the quality of school education by means of the development of organizational culture.

The article convincingly proved that modern pedagogy should admit that the purpose of education is the entry of the paternal into the cultural space and active its assimilation, the creation of new cultural values. This process takes place in a cultural and educational environment in which the cooperation of the subjects of the educational environment is possible, without which the environment can not be considered as a cultural one. The resources of a truly cultural environment, according to many researchers, are inexhaustible. Consequently, when designing the development of an educational institution, managers should ensure that their culture corresponds.

Keywords: pedagogical activity of the head of the institution of education; socio-pedagogical characteristics of the personality of the teacher-leader; vocational and pedagogical competence of the head of the educational institution; pedagogical skill; positioning of pedagogical ideas; organizational culture.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВЕСОМЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тимошко Анна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики, управления
и администрирования Учебно-научного института
менеджмента и психологии
ГБУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>
timoshko49@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыта структурно-содержательная сущность педагогической деятельности руководителя учреждения образования, проанализированы социально-педагогические характеристики личности учителя-руководителя, охарактеризованы различные виды его педагогической деятельности, определены черты личной и профессионально-педагогической направленности педагога-руководителя. Доказано, что важным проявлением профессиональной педагогической компетентности руководителя учебного заведения как учителя является умение анализировать педагогическую деятельность, определять новый уровень состояния обученности и воспитанности учащейся молодежи, позиционировать новые педагогические цели. Подтверждена возможность отслеживать динамику самосовершенствования, самообучения, профессионального роста учителя-руководителя, сравнивать самооценку педагога с оценкой его деятельности со стороны педагогического коллектива школы, ставить перед ним конкретные методические задачи, решение которых обеспечивает развитие профессиональной педагогической деятельности руководителя и учителя.

Представлена основная задача учителя-руководителя – направить деятельность педагогического и ученического коллективов на повышение качества школьного образования средствами развития организационной культуры.

В статье убедительно доказано: современная педагогика должна признать, что целью образования является вхождение воспитанника в пространство культуры и активное ее усвоение, создание новых культурных ценностей. Этот процесс происходит в культурно-образовательной среде, в которой возможно сотрудничество субъектов образовательной среды, без которой среду нельзя считать культурной. Ресурсы по-настоящему культурной среды, по мнению многих исследователей, неисчерпаемы. Итак, проектируя развитие образовательного учреждения, руководителям необходимо обеспечить его культуросоответствие.

Ключевые слова: педагогическая деятельность руководителя учреждения образования; социально-педагогические характеристики личности учителя-руководителя; профессионально-педагогическая компетентность руководителя учреждения образования; педагогическое мастерство; позиционирование педагогических идей; организационная культура.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] H. Tymoshko, «Istorychni aspekty rozvytku orhanizatsiinoi kultury kerivnyka v systemi upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom», Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Chernihiv, Ukraina: Vydavnytstvo ChNPU, № 84, s. 183–187, 2011. (Serii: «Pedahohichni nauky»).
- [2] S. G. Vershlovskij, i L. N. Lesohina, O podhodah k issledovaniyu struktury professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. L.: NII OOV, 1977, 203 s.
- [3] K. A. Abul'hanova-Slavskaya, Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. Moskva, Rossiya: Nauka, 1980, 336 s.
- [4] SH. A. Amonashvili, Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa. Minsk, Belorussiya: Universitetskoe, 1990. 560 s.
- [5] Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy; Red. V. H. Kremen. Kyiv, Ukraina: Yurinkoch Inter, 2008, 1040 s.
- [6] I. A. Ziaziun, «Pedahohichniy profesionalizm u konteksti profesiinoi svidomosti», Pedahoh profesiinoi shkoly: Zb. nauk. pr. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, Vyp. 1, s. 8–17, 2001.
- [7] A. Hin, «Osnovy pedahohichnoi maisternosti», Zavuch, № 8, s. 1–6, 2000.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-176-216

УДК: 378.147:796.011.3

Федорець Василь Миколайович,

кандидат медичних наук

Інституту вищої освіти НАПН України,

Вінницька академія неперервної освіти,

докторант,

Київ, Вінниця, Україна

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>

bruney333@yahoo.com

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ПАТОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Знання зворотного боку професії або покликання – це та ціна,
яку ми платимо за оволодіння професійними навичками
Джеймс Болдуїн*

*Усі професії – це змова спеціалістів проти профанів
Джордж Бернارد Шоу*

Анотація. У статті представлено концептуалізацію науково-дисциплінарного (чи дисциплінарно-методичного) напрямку «Патопедагогіки» (або «Маргінальної педагогіки»). «Патопедагогіка» розглядається як особливий методологічний шлях і рівень, а також як методична умова професіоналізації, фундаменталізації, інтелектуалізації, аксіологізації, антропологізації, феноменологізації і методологізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. «Патопедагогіка» розробляється на основі трансферу знань, стратегій і цінностей медичного науково-дисциплінарного напрямку «Патології» («Патологічної анатомії» і «Патологічної фізіології»), а також «Патопсихології», «Стресології», «Дефектології», «Педіатрії» з урахуванням сучасного тренду інклюзивної освіти, з використанням антропологічно орієнтованої інтеграції гуманітарних дисциплін: педагогіки, антропології, аксіології, онтології, психології, культурології, соціології, філософії. Патопедагогіка є теоретичним базисом профілактики гострої та хронічної патології, формування здорового способу життя. Предметом патопедагогіки є Homo Educandus (людина, яка навчається), яка репрезентується у вимірах патології, інтегративно і співвідносно до визначальних гуманітарних напрямів: педагогіки, аксіології, онтології, герменевтики, етики, антропології, психології, культурології, філософії. У патопедагогіці ми виділяємо дві феноменологічно-епістеміологічні основи:

феноменологічно-технологічну (технологічну) та феноменологічно-ціннісну (ціннісну). Ми формуємо концепт *приватних здоров'язбережувально-феноменологічних цінностей*, в якому відображено значущі для життя і здоров'я специфіковані (конкретизовані), глибинні, біологічні, патологічні та інші феномени життя людини. У процесі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури патопедагогічні підходи, візії, знання та уявлення виявили свою ефективність у процесі удосконалення здоров'язбережувальної і професійної компетентностей.

Ключові слова: патопедагогіка; здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури; післядипломна освіта; педагогіка здоров'я; інтелектуалізація; професіоналізація; фундаменталізація; методологізація; методика.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Первинна і базисна цінність збереження життя [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8] та здоров'я [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [2], [3] дітей в умовах освітнього процесу є тим життєвим і культурно-освітнім чинником, який апріорі визначає актуальність професіоналізації й інтелектуалізації як професійної діяльності, так і відповідно здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Необхідність актуалізації і відповідно цілеспрямованого розроблення процесів професіоналізації й інтелектуалізації здоров'язбережувальної компетентності стає актуальною, ціннісно значущою, осмисленою та зрозумілою для вчителя і всіх учасників освітнього процесу саме в умовах післядипломної освіти. У вказаних умовах педагог сам та разом із колегами у процесі професійно спрямованого спілкування може ціннісно та практично орієнтовано осмислити свою здоров'язбережувальну діяльність у контексті проблематики педагогічних і технологічних ризиків для життя й здоров'я учнів.

На уроці фізичної культури від гострої кардіологічної патології (хвороби, що розвивається швидко, без попередніх ознак) раптово помер учень. Цей трагічний випадок змусив нас ціннісно [20], глибше, професійно, трансдисциплінарно [21], [1], [4], [5], [6], [7], [8] та духовно й екзистенційно орієнтовано осмислити освітню проблематику збереження життя учнів на заняттях з фізичної культури.

Тільки спеціально підготовлений, інтелектуально розвинутий, уважний, добрий і професійний учитель, який є особистістю, що розкрита та реалізована у своїй професії, може попередити складні і трагічні

випадки. Наголошуючи на значенні людського і професійного чинників, зазначимо, що не тільки певні здоров'язберезувальні технології [13], [22] й аналіз деяких фізіологічних показників (пульсу, кількості рухів тощо), а передусім, компетентний учитель-особистість, учитель-інтелектуал є основою збереження життя та здоров'я. Сумнівною є також ідея про те, що збереження життя [2] і здоров'я можна ефективно реалізувати на основі наявної підготовки педагога та його інтуїції, без використання спеціальних знань [2], [3], [4], [5], [12], [13], [14], [22], зокрема медичних.

Отже, щоб реалізувати професіоналізацію й інтелектуалізацію зазначеної компетентності, необхідно використати трансдисциплінарні [2], [22], [3], транспроблемні, інтегративні і трансферні (перенесення знань) підходи, спрямовані здебільшого на рецепцію медичних традицій [2], [3], [4], [5], у яких проблематику профілактики і «впливу» на гостру кардіологічну й інші патології розроблено досить детально. Питання полягає в коректному, адекватному й адаптивному перенесенні (трансферу та інтеграції) вказаних знань, цінностей, стратегій і практик.

Таким чином, актуальною і визначальною складовою проблематики професіоналізації й інтелектуалізації здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури є питання необхідності активного трансферу не тільки медичних, біологічних, психологічних знань, а й специфічних ментальних практик, когнітивних стилів, інтелектуальних технологій, професійних візій, стратегій, тактик, технологічних інтенцій і цінностей у потрібних обсязі і форматі. Такий «ментально-діяльнісний» і технологічно орієнтований підхід є не менш важливим, ніж накопичення нових знань і формування «нових страхів» перед невідомим.

Тому, незважаючи на якісну підготовку вчителів фізичної культури з питань анатомії, фізіології, валеології, превентивної педагогіки, у них майже відсутні методологічні, методичні, систематизуючі, феноменологічні знання, візії, ментальні стереотипи, які б розкривали специфіку існування людини в умовах патології [2], [3], [4], [18], [22] і в екстремальних ситуаціях. Нині вивчаються ідеалізований і схематичний «варіанти» людини. Тому постає методологічно-світоглядне завдання: репрезентувати вчителю фізичної культури людину в різних і множинних форматах, враховуючи крайові, екстремальні і патологічні.

У науковій педагогічній літературі проблематику методології та методики удосконалення здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти шляхом її професіоналізації й інтелектуалізації, яка може бути здійснена на основі трансферу знань, практик, цінностей, стратегій і ментальних матриць науково-дисциплінарного напрямку «Патології», розкрито недостатньо. Це

разом із визначальними питаннями збереження життя та здоров'я дітей в умовах освітнього процесу репрезентує наше дослідження як актуальне, необхідне для формування вказаної компетентності, важливе для розвитку теорії і практики педагогіки здоров'я і превентивної педагогіки, а також для розкриття інтегративного потенціалу фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні та методичні аспекти проблематики збереження здоров'я, формування здорового способу життя, профілактики патології, ціннісного ставлення до здоров'я та розвитку здоров'язбережувальної компетентності висвітлено у працях О. Аксьонової, О. Антонової [10], Г. Апанасенка, В. Арищенко, Н. Башавець [11], Т. Бережної, І. Бега, Ю. Бойчука, Т. Бойченко, О. Вознюка [12], В. Гаркуші, С. Гаркуші [13], [17], В. Гіжевського, М. Гончаренко, М. Гриньової, Л. Гришко, Л. Дудорової, О. Єжової, С. Єрмакова [17], Г. Жарої [14], А. Жиденко, О. Качановської, В. Козерук [15], Г. Мешко [16], М. Короп, О. Купчишина [1], М. Носко [17], В. Омеляненко, В. Оржеговської [18], Н. Поліщука [10], О. Рябухи [1], С. Страшка, Г. Тимченко, Л. Тихомирова, В. Успенської, В. Хлебурад [15] та ін.

Валеологічно орієнтовану проблематику профілактики і коригування певної патології представлено в дослідженнях В. Ананьєва, І. Анохіна, Г. Апанасенка, Т. Бойченко, І. Брахмана, Е. Булича, Ю. Бойчука, М. Гриньової, М. Гончаренко, Г. Грибана, І. Гундарова, Т. Камнева, О. Качана, І. Корженко, М. Костикова, І. Миргорода, О. Міхеєнко, О. Міхільова, І. Муравйова, С. Присяжнюка, І. Поташнюка та ін.

Для нашого дослідження актуальним є розгляд проблематики використання фізичної культури для профілактики, коригування і цільового впливу на певні визначені патології. Вказана проблематика висвітлюється в працях дослідників: А. Дмитрієв у межах адаптивної фізичної культури вивчає особливості естетотерапії, артпластики, здоров'ятворчості та міжособистісної взаємодії; І. Єрохіна аналізує способи коригування підлітків, хворих на наркоманію; О. Кузнецова репрезентує технологію поліпшення працездатності (розумової і фізичної) у студентів з низьким рівнем фізичної підготовки; О. Маценко досліджує вплив фізичних вправ на вегетосудинну дистонію; А. Мордвінова представляє методику фізичної культури, спрямовану на коригування і лікування хворих на нейроциркуляторну дистонію; О. Мусієнко аналізує роль адаптивної фізичної культури на розвиток і коригування моторики дітей з порушеннями аутистичного спектра; В. Подгорна репрезентує рухове коригування психофізичного стану дітей з порушеннями розвитку; А. Приймаков досліджує особливості застосування нетрадиційних оздоровчих систем для студентів спеціальних медичних груп;

С. Присяжнюк вивчає специфіку використання лікувальної фізичної культури при жовчокам'яній хворобі, а також аналізує особливості зміцнення здоров'я і психологофізіологічної реабілітації осіб у зонах радіаційного забруднення та в умовах стресу; С. Ступницька представляє особливості комплексного застосування засобів фізичної реабілітації та фізичного виховання у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; Н. Астаф'єв, А. Самилічев, Л. Метієва, С. Євсєєв, Т. Гаврилова розкривають методологічні, методичні та технологічні аспекти коригувального, оздоровчого і розвивального використання фізичної культури для дітей з особливими потребами; В. Будзина, О. Купчишин [1], Д. Окунева, Є. Приступа, О. Раганова, О. Рябуха [1], О. Терехов, В. Федорець [2], [22], [3] досліджують питання попередження гострої серцевої патології під час занять фізичною культурою.

Проблематика профілактики патології, яка є актуальним освітнім аспектом дитячого спорту у США, репрезентується в дослідженнях: S. Van Camp, C. Bloor, F. Mueller, R. Cantu, H. Olson, які вивчають питання раптової серцевої смерті [7], що розвивається в осіб, які мають хронічні серцеві хвороби, під впливом традиційних і нетрадиційних видів спорту; В. Maron і N. Estes аналізують феномен раптової серцевої смерті, причиною якої є струс серця (commotio cordis), що формується внаслідок травмування дітей на заняттях східними єдиноборствами [6]; Р. Podrid, R. Myerburg вивчають епідеміологію раптової серцевої смерті [8].

В усіх вище представлених дослідженнях методологічний вимір проблематики «Патології», як теоретичної основи освітніх практик і технологій профілактики і коригування певних порушень та збереження життя і здоров'я, розкрито недостатньо. Важливо, що викладання навчальної дисципліни «Патологія» є регламентованим при підготовці за спеціальністю «Фізична культура і спорт». Водночас аксіологічні, гуманітарні, технологічні та методичні аспекти науково-дисциплінарного напрямку «Патологія» недостатньо актуалізовано, розроблено і репрезентовано. Вказана дисципліна недостатньо адаптована для розвитку здоров'язберезувальної та професійної компетентності вчителів фізичної культури як у процесі отримання вищої освіти, так і в умовах післядипломної освіти під час підвищення кваліфікації.

Отже, ми актуалізуємо проблему необхідності адаптації, гуманітарної орієнтації, гуманістичних трансформацій, специфікації (конкретизації) науково-дисциплінарного напрямку «Патологія» до потреб вчителя фізичної культури. Це передбачає педагогічно орієнтоване осмислення, аналіз і ціннісну рефлексію, а також гуманітаризацію, аксіологізацію, наративізацію, екзистенціологізацію, психологізацію, феноменологізацію, антропологізацію і гуманізацію вказаного науково-дисциплінарного

напряму. Усвідомлення актуальності вищезазначених методологічних, методичних та епістеміологічних трансформацій розкривається в усій повноті у процесі розгляду значущих для практики питань під час підвищення кваліфікації вчителів. У науковій педагогічній літературі зазначену проблему розкрито недостатньо, що разом із її значенням для розроблення методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти визначає як актуальну. Відповідно важливим аспектом актуалізації проблеми є необхідність підвищення ефективності збереження життя і здоров'я учнів в умовах освітнього процесу.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою нашого дослідження є розроблення і репрезентація нового фундаментального, методологічно орієнтованого науково-дисциплінарного (дисциплінарно-методичного) напряму «Патопедагогіка» («Маргінальна педагогіка»), сформованого на основі трансферу й інтеграції медичних, педагогічних та загалом гуманітарних знань, стратегій, практик і цінностей. «Патопедагогіка» формується як напрям, спрямований на удосконалення методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти шляхом конституювання методологічно-світоглядної основи педагогіки здоров'я на основі рецепції і педагогічної інтеграції сучасних медичних знань, стратегій та цінностей.

Завдання дослідження:

1. Аналіз сучасних «рецептурних», схематичних і технологічно спрямованих тенденцій розвитку збереження здоров'я в освіті.
2. Розгляд питання трансферу знань, стратегій, цінностей і практик медичної традиції та феноменологічно орієнтованих уявлень про збереження життя і здоров'я в освітньому процесі.
3. Актуалізація питання про необхідність виділення рівневої структури як у методології, так і в методиці підготовки педагога, що розглядається як методологічна умова професіоналізації, інтелектуалізації, аксіологізації і феноменологізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.
4. Концептуалізація науково-дисциплінарного (дисциплінарно-методичного) напряму «Патопедагогіка» («Маргінальна педагогіка») та формування предмета і мети.
5. Концептуалізація і висвітлення двох феноменологічно-епістеміологічних основ «Патопедагогіки»: феноменологічно-технологічної (технологічної) та феноменологічно-ціннісної (ціннісної).

6. Розроблення і репрезентація епістеміологічно-знаннєвої структури «Патопедагогіки».

7. Розгляд «Патопедагогіки» як напрямку, що сприяє аксіологізації, антропологізації та фундаменталізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, розкриттю професійної суб'єктності педагога.

8. Формування ціннісно орієнтованих концептів: здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісної системи та панорами.

9. Розроблення і висвітлення епістеміологічно-знаннєвої структури «Патопедагогіки». Репрезентація епістеміологічно-знаннєвої структури цього напрямку на основі аналізу важливих проблем фізичного і психологічного здоров'я: профілактики раптової серцевої смерті, деформуючого остеоартрозу, розтягнення зв'язок, наркоманії, суїцидної поведінки.

10. Актуалізація «Патопедагогіки» як освітньо-культурного засобу впровадження інклюзії.

11. Формування і репрезентація концепту патопедагогічного аналізу.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наші теоретичні розробки первинно конституються шляхом філософсько-методологічного осмислення та професійної і ціннісної рефлексії значущих життєвих та освітніх проблем Homo Educandus, а також теоретичних і практичних питань збереження здоров'я в умовах освітнього процесу. Науково-практичною й ідеологічною основою цього дослідження є європоцентрично, гуманістично й антропологічно (дитиноцентрично) орієнтована концепція «Нової української школи», провідною методологічно-світоглядною ідеєю якої є компетентнісний підхід. Указаний компетентнісний підхід, крім практичної спрямованості, нами розуміється, насамперед, у дусі постнекласичної європейської раціональності [23]. Тому компетентнісний підхід відповідно інтерпретується в розширених антропологічно-ціннісному й онтологічно-ціннісному контекстах, розкриваючись нами у форматі «компетентнісної онтології» (компетентнісного буття). Отже, український «компетентнісний освітній тренд» ми розглядаємо як прояв світових тенденцій розвитку сучасного капіталу і суспільства постмодерну (суспільства знань, цифрового тощо). Вказані компетентнісно і знаннєво орієнтовані тенденції сучасного суспільства розкрито в класичній програмній праці видатного французького філософа Жана-Франсуа Ліотара «Стан постмодерну».

Тому розроблення методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами реалізується

відповідно до запитів життя та вищезазначених компетентнісно орієнтованих світових та українських тенденцій. Компетентнісний контекст визначає методологічну значущість актуалізації проблемного поля професіоналізації, антропологізації, фундаменталізації та інтелектуалізації, у межах якого формується здоров'язбережувальна компетентність. Тобто професіоналізація, антропологізація, фундаменталізація та інтелектуалізація, які репрезентуються у форматі базисних методологічних орієнтирів та методологічних і методичних напрямів, визначають необхідність детального, системного, рівневого («пошарового») розроблення як методології, так і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Деталізуючи й уточнюючи представлені вище аспекти проблеми, зазначимо, що наше дослідження проводиться на основі професійної, теоретично-ціннісної та феноменологічної рефлексії освітніх практик, технологій і традицій збереження здоров'я та шляхом осмислення основних здоров'язбережувальних проблем. Серед здоров'язбережувальних проблем визначальними є теоретичні питання розвитку здорового способу життя, турботи про себе (гр. *epimelēsthai sautou*) (М. Фуко), технології себе (М. Фуко), профілактики гострої серцевої патології (зокрема, раптової серцевої смерті та гострої коронарної недостатності), травматизму, наркоманії, девіантної поведінки, а також актуальні аспекти використання в роботі вчителя фізичної культури біомеханічних (М. Бернштейн), кінезіологічних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних (О. Лурія), психофізіологічних, біохімічних, інклюзивних підходів і візій та вчення П. Анохіна про функціональні системи. Актуальною складовою нашого теоретичного базису були стратегії, концепти, методології, візії і спеціальні знання, рецептовані з таких медичних і психологічних напрямів, як «Патологія» («Патологічна анатомія», «Патологічна фізіологія»), «Патопсихологія», «Психіатрія». Нами використано трансфер та педагогічну інтеграцію знань науково-дисциплінарних напрямів «Педагогіка», «Психологія», «Антропологія», «Дефектологія». У своїх методологічних розробках ми застосовували також соціально-ідеологічно та культурно-освітньо орієнтовані концепти інклюзії.

Особливе значення в нашій роботі має методологічно-ціннісна рефлексія проблематики раптової серцевої смерті (англ. *sudden cardiac arrest*), феноменологію якої розкрито в працях академіка Вадима Миколайовича Швальова [4], [5], у дослідженнях представників його наукової школи та американських учених [6], [8]. Раптова серцева смерть під час занять фізичною культурою й юнацьким спортом є актуальною

проблемою не тільки в Україні, а й у провідних країнах світу: США [6], [8], Ізраїлі, Франції, Італії, а також у Казахстані, Білорусії, Російській Федерації.

У межах нашої педагогічної системи концептуалізація дисциплінарно-методичного напрямку (чи рівня) (за умови його широкого використання можна говорити про науково-дисциплінарний напрям) «Патопедагогіки» здійснюється на основі використання філософії та ідей трансдисциплінарності, розкритих у працях Ж. Піаже, Е. Янча, Е. Джаджа, а також шляхом застосування феноменологічного (Е. Гуссерль, М. Хайдегер, К. Ясперс, М. Мерло-Понті), проблемного, інноваційного, цільового, системного, герменевтичного (Е. Бетті, Г.-Г. Гадамер, В. Дільтей, А. Закірова, П. Рікер, Ф. Шлейєрмахер) і компетентнісного (І. Драч, Д. Равен, Ж. Ліотар, В. Луговий, В. Хуторської та ін.) підходів. Ми активно використовуємо ідеї педагогічної інтеграції знань, висвітлені Н. Чапаєвим у докторській дисертації «Теоретично-методичні основи педагогічної інтеграції». Системоорганізуючими для нас є також усталена концепція управління знаннями (англ. *knowledge management*) та ідея трансферу знань (англ. *knowledge transfe*), розкрита І. Нонакою і Х. Такеучі в їхній класичній праці «Компанія – творець знання. Зародження і розвиток інновацій в японських фірмах».

У цьому дослідженні ми застосовували ідеї феноменологічної й екзистенційної філософії, висвітлені в працях Е. Гуссерля, М. Шелера, А. Фішера, П. Петерсена, В. Флітнера, М. Мерло-Понті, А.-Т. Тімініскі, М. Хайдегера, К. Ясперса, а також концепти діалогічної філософії, репрезентовані в творах М. Бубера [25], В. Біблера, Г. Марселя, О. Троїцької. Значущими для нашої методології та методики представляються ідеї філософії серця Г. Сковороди і П. Юркевича, а також кордоцентричні українські й світові традиції.

Центральними в нашій теоретичній основі є концепти, візії та досвіди феноменологічної й екзистенційної педагогіки, а також педагогічної антропології, висвітлені в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, серед яких праці В. Сухомлинського, І. Зязюна, П. Блонського, О. Больнова [24], М. Бубера [25], М. Шелера, К. Роджерса, А. Маслоу, М. Лангевельда, Ю. Хеннінгсена, Ю. Кокельманса, П. Хірста, І. Шеффлера, Ю. Ван ден Берга, К. Мейєр-Драва, В. Лоха, К. Молленхауера, Д. Ванденберга, Ф. Бойтендайка, М. Манена, В. Ліппітца, Г. Чемберлена, Л. Трауфнергера, а також Т. Новацького, Р. Куренкової, Н. Ніязбаєвої, Е. Плеханова, О. Федотова, С. Кульневича, Г. Васяновича, Л. Абрамової. Феноменологічно, екзистенційно і герменевтично орієнтовані підходи, візії та концепції є теоретичною основою концептуалізації нового дисциплінарно-методичного напрямку (рівня) «Патопедагогіки», який застосовується в підготовці вчителя фізичної культури. Це передбачає

формування відповідного специфічного професійного (*здоров'я-збережувального*) мислення педагога, феноменологічно і практично орієнтованої системи цінностей та розвитку в учителя здатності до гуманістичного та практично орієнтованого розуміння й інтерпретації патологічних феноменів.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У цьому теоретичному дослідженні використано аналіз педагогічної (педагогіки здоров'я, превентивної педагогіки), філософської, валеологічної, гігієнічної та медичної літератури. У контексті гуманістичних інтенцій та компетентнісної ідеології «Нової української школи» ми провели філософсько-педагогічне і методологічно-світоглядне осмислення та професійно-ціннісну рефлексію освітньої здоров'я-збережувальної проблематики Homo Edukandus.

Концептуалізація дисциплінарно-методичного напрямку «Патопедагогіки» здійснювалася на основі системи методологій, визначальними з яких були підходи, стратегії і професійні візії, розкриті в межах напрямів: трансдисциплінарності; трансферу знань (англ. *knowledge transfer*); трансферу технологій (англ. *technology transfer*); управління знаннями (англ. *knowledge management*); освітньої інноватики (англ. *educational innovation*) та педагогічної інтеграції. У дослідженні використовувалися філософський, компетентнісний, феноменологічний, проблемний, цільовий, системний, діяльнісний, герменевтичний (педагогічної герменевтики), антропологічний, екзистенційний, аксіологічний, онтологічний і наративний підходи, а також відповідні їм візії, розуміння, інтерпретації та концепти.

Актуальними в цій праці є підходи та ідеї феноменологічної й екзистенційної педагогіки, а також кордоцентрично визначені методологічні візії. Нами використано також важливі для нашої педагогічної системи методологічні підходи, принципи та стратегії інклюзії й науково-дисциплінарних напрямів «Патології» («Патологічної анатомії», «Патологічної фізіології»), «Патопсихології», «Психіатрії», «Психології», «Антропології» та «Дефектології». У контексті рецепції напрямку «Патології» для методологічно-ціннісного осмислення та концептуалізації здоров'язбережувальної проблематики ми використовували етіологічний (причинний, «детермінативний») та патогенетичний (генезисний) підходи. У межах стратегії управління знаннями і трансферу знань, а також для їх інтерпретації й інтеграції, що спрямовано на осмислення, репрезентацію та пояснення певних антропологічних і патологічних феноменів, частково використовувалися деякі стратегії і підходи психофізіології, нейропсихології, нейрофізіології,

біомеханіки, морфології (анатомії, гістології), фізіології, стресології. Цей теоретичний пошук проводився в межах запланованого дисертаційного дослідження на тему «Теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти».

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналізуючи особливості реалізації освітніх практик і технологій збереження здоров'я, ми звертаємо увагу на їх схематичний, рецептурний та інколи химерний (тобто неприродний, нефізіологічний і «нереалістичний») характер. Крім того, вказані практики і технології часто мають типову структуру: для збереження здоров'я потрібно: робити те то... Їсти часник, робити зарядку, не їсти певних продуктів, часто чи рідко дихати тощо... Це і є рецептурна особливість. Рецепт: ... Перекладається з латині «візьми те то...». Зрозуміло, що такі «рецептурно-технологічні» тенденції в педагогіці здоров'я не надто сприяють професіоналізації та вдосконаленню інтелекту вчителя, як і його компетентності загалом.

Компетентність, професіоналізм, як і інтелект, формується, передусім, у процесі виконання нестандартних, порівняно складних завдань, хоча б на рівні теорії і навчання. Водночас рецептурний підхід є важливим і потрібним. Це складова технології, яка розробляється на основі стандартизації певних компонентів, етапів, алгоритмів тощо. Але для ефективного збереження здоров'я має бути наявним ще й розроблений рівень методології, який не тільки співвідноситься з технологіями та практиками, а й є їх основою та представляється як їх невід'ємна методологічна складова [22], [3], яка реально використовується фахівцем у його професійній діяльності. Указаний рівень (напрямо) необхідно розробити на основі сучасних системних і феноменологічних знань про людину та їх цільового осмислення. І це стосується, насамперед, рецепції, трансферу, інтеграції та методично і методологічно орієнтованої специфікації медичних, біологічних, антропологічних та психологічних знань, цінностей, практик і технологій.

За рецептурного підходу існує певна і досить спрощена алгоритмізація, яка, зрозуміло, є необхідною, але до того часу, поки не з'являються непередбачувані, екстремальні, загрозливі і трагічні [1], [2] ситуації, які не можуть не статися, хоча б з тієї причини, що життя априорі не може бути тотально спланованим, передбачуваним, комфортним, спокійним. Тому постає питання щодо необхідності переходу від традиційного «правильно-наївного» освітнього «планування здоров'я», успіхів та «всякої всячини» на «всі випадки» й обов'язково «наперед, на майбутнє» до феноменологічного, побудованого на основі концептів і

знань сучасної медичної науки. Тобто для реального збереження життя і здоров'я в умовах освітнього процесу актуальним є перехід, або спуск, з «ідеально-схематичного світу», побудованого на нескінченних планах, схемах і навичках, до реального життя, до темпоральності, до екзистенції, до феноменології буття і конкретних онтологій, обов'язковою складовою яких є усвідомлення і знання наявності загроз, небезпек, непрогнозованості, нерівноважності, різноманітності, патології тощо. Саме порівняно непередбачуваним, не спланованим, ризикованим, життєвим і займаються такі наче далекі, а насправді, співвідносні сфери, як медицина і феноменологічна [25] та екзистенційна педагогіка [24] і психологія [26].

Зі зміною освітніх парадигм, при переході від «позитивістського схематизму» до феноменології й антропоцентризму (дитиноцентризму) розкривається система актуальних, технологічно та життєво значущих питань педагогічного управління ризиками, а саме: розуміння як реальності і данності, а також їх мінімізації, ціннісного осмислення та орієнтації в ризикованих і складних ситуаціях. Близькі філософсько-методологічні ідеї існують у сучасній науковій парадигмі. Це популярні сучасні концепції нерівноважного розвитку, керованого хаосу, синергетики, які знайшли своє застосування в педагогіці [21]. У цьому контексті згадаймо відомі ідеї взаємодії та взаємних переходів порядку і хаосу, розкриті в класичному творі Іллі Пригожина та Ізабелі Стенгерс «Порядок з хаосу: новий діалог людини з природою» [27], [28].

В освіті існують також традиції репрезентації людини ідеалізовано, схематизовано і нормативно. Це певною мірою є співвідносним ідеям уніфікації, стандартизації, спрощення, характерним для філософій позитивізму, комунізму, притаманним сучасним соціокультурним технократичним і технологічним тенденціям. Але для практик збереження здоров'я важливим є духовно орієнтоване, широке, трансдисциплінарне і феноменологічне осмислення й розуміння життя, людини й її проблем. Для формування феноменологічних та онтологічних уявлень про людину її необхідно представити поліонтологічно, але не тільки в межах норми і стандарту, а й у контекстах екстремальних умов та в межах патології. У цьому аспекті необхідно зазначити, що тепер значущим освітнім і соціально-політичним трендом, який розкриває людину в різних її онтологіях та вимірах, є інклюзія. У медицині актуальними науками, які представляють людину в крайових станах, є патологія (теорія і практика патологічних змін) і клініка (практична медицина).

Отже, для управління ризиками, як важливою складовою збереження життя і здоров'я, є необхідним трансфер медичного науково-дисциплінарного напрямку «Патологія». Цей напрям ми трансформуємо в

освітню теорію і практику, репрезентуючи як нову фундаментальну педагогічну дисципліну – «Патопедагогіку», чи «Маргінальну педагогіку».

Предметом патопедагогіки є Homo Educandus (людина, яка навчається), репрезентована у вимірах патології, інтегративно і співвідносно до визначальних гуманітарних напрямів: педагогіки, аксіології, онтології, герменевтики, етики, антропології, психології, культурології. Тобто цей напрям є інтегративним і трансдисциплінарним. Він синтезує фундаментальну медичну науку та гуманітарну традицію, визначаючи цілісне, феноменологічне, ціннісне і гуманістичне бачення людини й актуальних патологічних феноменів.

Метою патопедагогіки є актуалізація, репрезентація і вивчення Homo Educandus у межах феноменології та онтології патології, в екстремальних і межових станах, що реалізуються співвідносно та інтегративно з гуманітарним напрямом і є спрямованими на розвиток здоров'язбережувальної компетентності, удосконалення теорії і практики педагогіки здоров'я, превентивної педагогіки, профілактичної, коригувальної, навчальної та виховної роботи, а також для сприяння гармонізації і різносторонньому розвитку особистості, її творчості, інтелекту, для впровадження інклюзії. Отже, патопедагогіка – це антропологічно-ціннісний та освітньо орієнтований синтез патології, педагогіки і значущих гуманітарних напрямів (патологія + гуманітарні напрями, педагогіка = «Патопедагогіка»).

У патопедагогіці ми виділяємо дві феноменологічно-епістеміологічні основи: феноменологічно-технологічну (технологічну) та феноменологічно-ціннісну (ціннісну). *Феноменологічно-технологічну (технологічну) основу* формують відомості, рецептовані з «Патології» та інших медичних, біологічних, психологічних і гуманітарних наук, спрямовані на безпосереднє технологічно орієнтоване використання уявлень та знань про певні закономірності і феномени людини у теорії, практиках та технологіях збереження здоров'я, а також у навчальній, коригувальній і виховній роботі. Феноменологічно-технологічна основа патопедагогіки актуалізує і репрезентує знаннєвий, ціннісний, праксеологічний та технологічний аспекти як нормативних, так і патологічних феноменів з метою використання цих знань у здоров'язбережувальних технологіях та практиках. Ця основа актуалізується і репрезентується через розкриття знань певних феноменів та їх технологічно орієнтоване осмислення й специфікацію.

Наприклад, відставання формування нервових сплетінь серця [2]; [3]; [4]; [5] від розвитку серцево-судинної системи визначає наскрізну необхідність врахування цього феномену під час формування рухових дій,

тренувальних режимів та занять. При цьому важливим є співвідносне використання знань гемодинаміки (науки про кровообіг).

Наприклад. Розкриваючи технологічний аспект феноменологічно-технологічної основи, рекомендуємо вправи при коловому тренуванні формувати так, щоб не викликати застою (накопичення) крові у великому крузі, який збільшує навантаження на праве серце [2], що, зі свого боку, сприяє формуванню ризиків гострої серцевої патології. Для уникнення зазначених небажаних ефектів не рекомендується підряд робити кілька вправ зі статичним чи статодинамічним навантаженням. Крім того, потрібно чергувати динамічні вправи зі статичними, враховуючи не тільки час відпочинку, а й час перерозподілу крові тощо. Тобто вже наявні технології фізичної культури можна модифікувати й удосконалити на основі системних і феноменологічних знань, які формують в учителя розуміння системи антропологічних і біологічних факторів обмежень та ризиків.

Феноменологічно-ціннісна (ціннісна) основа патопедагогіки формується з використанням концептуального апарату філософії, педагогіки, аксіології, онтології, етики, біосемантики [29] та біогерменевтики [29], [30] і спрямована на гуманітарне розуміння й інтерпретацію нормативних і патологічних феноменів як таких, що відображають специфічну, атрибутивну, унікальну особливість людини бути поліонтологічною, різною, багатомірною, а також розкривають способи і специфіку її онтогенезу, адаптації, розвитку, патології. З цією ж метою використовуються й соціологічні, мистецькі, юридичні і психологічні візії та підходи. Така основа первинно орієнтована на актуалізацію, розкриття, репрезентацію, ціннісну рефлексію, а також на формування і розвиток цінностей, смислів, інтенцій, етичних аспектів, що реалізуються завдяки аналізу й інтерпретації певних патологічних феноменів. Це також спрямовано на удосконалення теорії і практики педагогіки здоров'я та трансферу зазначених аспектів в освітній процес. Антропологічно-ціннісна основа патопедагогіки розкриває, легітимізує, репрезентує ще одну онтологію людини – *патопедагогічну*. Отже, результатом актуалізації цієї основи є розвиток цінностей, смислів, інтенцій, а також гуманістичного, сердечного, з розумінням, раціонального [23] і гуманного ставлення не тільки до здорових, а й до хворих, обдарованих, з особливими освітніми потребами та інших «нестандартних» дітей.

Крім того, вказана основа спрямована не тільки на цілісне розуміння дитини, а й на аксіологічне і значуще осмислення окремих, порівняно «автономних» її феноменів, зокрема, патологічних, онтогенетичних тощо. Такі явища в досить обмеженому і нормативному аспекті притаманні освітній традиції. Ми часто можемо спостерігати, як педагоги і батьки

захоплюються розвитком окремої функції чи розкриттям певної онтології. Переважно такою провідною функцією є інтелектуально-мнестична, заради «випереджувального» розвитку якої часто приноситься в жертву здоров'я дитини й її емоційно-вольова сфера, буття та дитинство.

Для реального професійного формування ціннісного ставлення до здоров'я в учителя фізичної культури, як і в учня, потрібно сформувати *приватні здоров'язберезувально-феноменологічні цінності*, в яких «сконцентровано» і відображено значущі для життя та здоров'я глибинні, біологічні, патологічні й інші особливості людини й її організму. Ми їх визначаємо як приватні здоров'язберезувально-феноменологічні цінності, оскільки вони формуються на основі знання та ціннісної інтерпретації певного приватного біологічного, психологічного чи іншого феномену, який розглядається системно і як передумова виникнення певної патології, а також як освітня й інтелектуальна умови її профілактики і коригування.

Назвімо деякі з них у нижче представлених прикладах.

Приклад 1. Учитель має брати до уваги морфо-функціональні особливості суглобного хряща. Гіаліновий (суглобний чи дзеркальний) хрящ є цінністю тому, що в процесі тренувань його можна досить «легко» пошкодити, що з часом стає передумовою патології опорно-рухового апарату – деформуючого остеоартрозу.

Приклад 2. Зв'язки суглобів і в дещо меншій мірі сухожилки м'язів – це також приватні здоров'язберезувально-феноменологічні цінності. Зв'язки теж досить легко пошкоджуються, особливо в разі захоплення вправами на розтягнення, йогою. Тоді настає ситуація – *ne varietur* (коли «змінити не можна»). Тобто відновити чи повернути до «попереднього» первинного і функціонального стану зв'язки, якщо вони розтягнулися, неможливо.

Приклад 3. Біль у правому підребер'ї при фізичному навантаженні вказує нам на цінність «правого серця» (правого передсердя і шлуночка) [2], яке не справляється з прокачуванням крові у велике коло. Це створює ризики раптової серцевої смерті.

Отже, здоров'я як цінність завдяки знанням патології структурується і специфікується на систему «приватних» цінностей. Тому не тільки знаннями, а й специфічною і специфікованою системою цінностей фахівець відрізняється від дилетанта. Професіонал точно знає, що є, справді, важливим і потрібним, що є первинним, а що вторинним. Для дилетанта важливим є все, і передусім, те, що він «придумав».

Наприклад, систематична ранкова зарядка, виконана в режимі інтенсивного розтягнення зв'язок суглобів, замість здоров'я згодом принесе «букет» проблем і хвороб опорно-рухового апарату. Для рухової

активності зранку краще виконувати динамічні вправи чи здійснити прогулянку без інтенсивного навантаження, ніж практикувати активне розтягнення, «корисність» якого часто рекламується.

Сформована сукупність необхідних для збереження здоров'я приватних здоров'язбережувально-феноменологічних цінностей розуміється нами як професійна аксіологічна система. Ми її називаємо *здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісною системою*, оскільки вона ціннісно орієнтовано відображає панораму і систему феноменів, яку фахівець протягом тривалого часу не просто вивчає, а трансформує у формат цінностей, які він згодом осмислює, переживає й інтереорізує. Здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісна система, як і феномени, за своє архітектонікою є структурованою й ієрархізованою, а також специфікованою, темпоральною, сценарною, наративною і дискурсивною.

Феномени «трансформуються» у цінності через інтенції, знання, рефлексії, досвіди, розповіді (наративи) і дискурси. Уводячи поняття здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісної системи, ми вказуємо на специфіку її структурування саме на основі специфікації (конкретизації), яка формується шляхом виділення і ціннісного осмислення певних антропологічних феноменів. Це реалізується завдяки використанню патопедагогіки, яка, як *«знаннево-феноменологічна лінза»*, висвічує чи розкриває певні антропологічні феномени, репрезентуючи їх сутності. Формально це можна представити у форматі методологічно-проблемної осі: «патологія – специфікація знань – специфікація цінностей – формування здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісної системи – професіоналізація компетентності». Фахівець у процесі професіоналізації через «приватні аксіології» і пізнання феноменів, які є актуальними в його здоров'язбережувальній діяльності, приходять, як і філософ, до феноменологічно-аксіологічних та «кінцевих основ» цієї професії. Це визначає філософський акцент у менталітеті і діяльності компетентного, професійно реалізованого вчителя-професіонала.

Указана аксіологічна система формується не тільки на основі ціннісних «метаморфоз» патологічних феноменів, а й через сприйняття нормативних явищ. Проблема в тому, що значущих, актуальних і репрезентативних нормативних феноменів значно менше, ніж патологічних. Як і в літературі, для того щоб зрозуміти велич позитивного героя має бути негативний контекст, ситуація чи герой. Це обумовлено тим, що життя – не ідеалізована «Norma» (норма, нормативність) і не стандарт, а взаємодія з середовищем і процесуальність, динаміка та зміни, у процесі розгортання яких завжди будуть крайові стани, екстремальні ситуації, перебудови, метаморфози, ризики, загрози і пошкодження. Тому «Patos» (від гр. *παθος* – страждання, хвороба, пошкодження + *λογος* –

вивчення, пізнання, слово) і «Margo» (лат. *margo* – край, границя; у розумінні крайовий, маргінальний, екстремальний, загрозливий) є невід'ємними складовими життя. Як би все було не так, то життя тривало б у цій формі вічно. Реагування організму на пошкодження і є патологією, кожна з яких має свою специфічну феноменологію й онтологію, що необхідно враховувати в освітньому процесі. Крім того, саму нормативність ми розуміємо, а також часто інтерпретуємо через порівняння з крайовим (патологічним). Тобто вказані розуміння нормативності формуються через осмислення та інтерпретацію антиномії «норма – патологія» [3]. До того ж патологічний аспект створює ефект драматизації, емоційно «насичує» знання і компетентність, розкриває її темпоральність і наближує до екзистенційних розумінь та установок.

Наприклад, те, що клапани серця – досить витончена структура, яка формується як складка внутрішньої оболонки серця (ендокарду) і містить у своєму складі сосочкоподібні м'язи, учителю не говорить ні про що, окрім того, що така структура є. Ми ж вказуємо на те, що клапани серця в процесі зростання дитини можуть відставати у своєму формуванні від розвитку серця, а це, зі свого боку, є онтогенетичною передумовою такої патології, як пролапс мітрального клапана, яка вже є ризиком раптової серцевої смерті. У такому випадку уявлення про клапани серця набувають зовсім інших значущих, ціннісних і технологічно орієнтованих смислів.

Аналізуючи цю проблематику в контексті професійних візій та ідеї панорамного розгляду проблем (панорамізації) [31], ми формуємо методологічний концепт *здоров'язберезувально-феноменологічно-ціннісної (ціннісної) панорами*. Цей концепт побудований на ідеї про те, що в актуальній («робочій») зоні свідомості фахівця може знаходитися певна обмежена кількість знань, цінностей, смислів, інтенцій, що сукупно формують певну панораму (чи горизонт), яка є основою його професійних візій. Компетентний фахівець дивиться на професійну діяльність не як на щось одне чи через «лінзу» чогось одного, навіть у край важливого, а через множинність, через певне різноманіття знань, цінностей, стратегій і смислів – через їх панораму. Панорамізація формується за допомогою використання «Патопедагогіки» і специфікації (конкретизації) про певні нормативні і патологічні феномени, що формально можна представити як методологічно-проблемну вісь «патологія – різноманітні феномени і знання про них – здоров'язберезувально-феноменологічно-ціннісна система – здоров'язберезувально-феноменологічно-ціннісна панорама». Здоров'язберезувально-феноменологічно-ціннісна панорама є екстеріоризацією здоров'язберезувально-феноменологічно-ціннісної системи та специфікацією знань. Вказана панорама є практично і ціннісно орієнтованим способом розкриття й осмислення спеціальних знань.

Здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісна панорама – це інтелектуально-ціннісний фільтр, завдяки якому фахівець швидко і оптимально орієнтується в його проблематиці, за принципом «Прийшов побачив і все зрозумів». Здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісну панораму ми розглядаємо також як *ціннісний фрейм* (складний концепт), який, будучи наявним у фахівця, водночас «занурений» у професійну і соціокультурну сфери. Панорама необхідна для розвитку широкого культурно орієнтованого, інтелектуального і професійного погляду та світобачення певної проблеми і готовності її побачити, осмислити та диференціювати. Тому збереження здоров'я має бути різноманітним і різноспрямованим, що відображає поліонтологічну природу людини. Некоректно звести здоров'язбережувальну компетентність (точніше, її зміст і функцію) до профілактики раптової серцевої смерті чи формування здорового способу життя. Потрібне і те, і друге, а також ще інші складові. Тому недарма в давнину казали: *Save ab homine unius libri* (Бійся людини однієї книги). Людина однієї книги не має ані панорами проблем і цінностей, ані панорамного мислення, що і становить можливу небезпеку від неї.

Узагальнюючи, ми говоримо про актуальність осмислення і розуміння антропологічно-ціннісної природи компетентності в контексті формування професіоналізму та професійного інтелекту. Тому професіоналізація та професійний інтелект учителя нами розглядаються як значущі аспекти розвитку і реалізації здоров'язбережувальної компетентності та формування професійної суб'єктності. Ціннісно-сміслові системи і компетентність є безпосередньо пов'язаними з професійною суб'єктністю. Якщо фахівець – професіонал, то його компетентність та ціннісно-сміслові системи відображено і представлено в його суб'єктності. Тому для компетентного фахівця важливим є не тільки оплата праці, а передусім, реалізація його професійної діяльності на високому рівні, співвідносно до цінностей професійної аксіологічної системи. Нами це розглядається як екстеріорізація цінностей та як самоактуалізація і самореалізація вчителя. Фахівець переживає за справу тому, що цінності – це те, що переживається. Саме на «переживальній» природі цінностей акцентує увагу засновник аксіології Р. Лотце [20]. Цінності осмислюються, проживаються і переживаються як факти, як сценарії, ситуації, події [23], феномени, темпоральності.

Упроваджуючи «Патопедагогіку», ми її розглядаємо як шлях методологізації, фундаменталізації, специфікації, професіоналізації, аксіологізації, аксіологізації здоров'язбережувальної компетентності та спосіб розкриття професійної суб'єктності вчителя. Тому в питанні збереження життя і здоров'я ми робимо, крім компетентності, акцент на

професійній суб'єктності. Значущі дії здійснюються особистістю – ad personam (особисто). Ми це концептуалізуємо у вигляді методологічно-проблемної осі, в якій відображено етапність впливу патопедагогічного підходу «патопедагогіка – актуалізація та осмислення нормативних і патологічних феноменів – специфікація (конкретизація) знань, цінностей, інтенцій – аксіологізація, інтелектуалізація – професіоналізація – компетентність, професійна суб'єктність – збереження життя і здоров'я». Це дилетант, «заваливши» одну діяльність, з радістю переходить до іншої тому, що відсутність структурованої, ієрархізованої і специфікованої системи професійних цінностей не сприяє глибокому переживанню за невиважені вчинки.

Антропологічно-ціннісний вимір патопедагогіки сприяє також формуванню розширеного трансдисциплінарного, транспроблемного і гуманістичного форматів розуміння певних феноменів та загалом проблематики збереження здоров'я. Це ми репрезентуємо у вигляді методологічно-проблемної осі (схеми) «патопедагогіка – антропологічно-ціннісний вимір – розширення, панорамізація, контекстуалізація проблематики – гуманізація, антропологізація – інтелектуалізація, професіоналізація». Тобто трансдисциплінарність, транспроблемність і розширення освітньої проблематики збереження здоров'я реалізується не тільки через знання та аналіз, а також через осмислення і рефлексію цінностей, «роботу» зі смислами та розкриття і формування ціннісних інтенцій, що ефективно може бути реалізовано в межах компетентнісної моделі.

Для наочності ціннісно інтерпретуємо приклад, розглянутий також у межах феноменологічно-технологічної основи «Патопедагогіки». Феномен «відставання» формування нервового апарату серця [2], [3], [4], [5] від збільшення тіла у віці до семи років сумісно зі значним, а то й із визначальним впливом на серцево-судинну систему інших регуляторних систем нами інтерпретується як біологічна, онтогенетична (обумовлена індивідуальним розвитком) та онтологічна (буттєва) основа «панування» серця [2], [4], [5] і рухової сфери в бутті та поведінці дитини. Домінування серця, яке визначається значним рівнем його автономії, а також нетотальною залежністю від нервової системи і психіки, свідчить про те, що дитина у віці до семи років є, за своєю сутністю, серцевою, кордоцентричною. Вона сама є Серцем, через яке розкриваються і промовляють Душа і Дух. Недарма ж кажуть, що вустами дитини говорить істина і Бог. Дані вікової психології та педіатрії нам вказують на домінування в цьому віці емоційної сфери, яка має певний зв'язок із серцем. У руховій сфері дитини велику роль відіграють синергійні рухи, які мають повторювальний і коливальний характер, є економними, за своєю природою. Синергійні рухи забезпечують дитині порівняно постійну

рухову активність, що, на нашу думку, є певним аналогом роботи серця – економної, синергійної, повторювальної, ритмічної. Тому ми розглядаємо рухову активність, як і роботу серця в дітей дошкільного віку (до 7 років), як особливу цінність та прояв і розгортання духовності. Дитина в цьому віці є не тільки кордоцентричною, а й динамічно-локомоторноцентричною (у розумінні домінування динамічних рухів). Якщо в цей період обмежити рухову активність, що цілеспрямовано робиться завдяки п'ятилітньому і шестилітньому навчанню, то в такий спосіб ми створимо системну протидію природі серця і рухової сфери.

Перейдімо до характеристики структури патопедагогіки як навчальної і науково-практичної дисципліни (нині дисциплінарно-методичного напрямку). Структура цієї дисципліни нами формується на основі рецепції знань та інтелектуально-ціннісних традицій «Патології» («Патологічна анатомія», «Патологічна фізіологія»), біології, морфології, фізіології, клінічної фізіології, функціональної анатомії, медицини, педагогіки, психології, соціології та інших гуманітарних дисциплінарних і проблемних напрямів.

Ми виділяємо такі основні напрями патопедагогіки, які з навчальною метою можуть бути репрезентовані у відповідних розділах: I. «Морфологічні основи патопедагогіки»; II. «Патопедагогіка онтогенезу і темпоральності»; III. «Загальна патологія»; IV. «Патопедагогіка адаптації і стресу»; V. «Інфекційна патологія»; VI. «Загальна патологія травми і кровотечі»; VII. «Загальні уявлення про психічну патологію і психологічні порушення»; VIII. «Патологія хімічних залежностей та фармакологічних впливів»; IX. «Приватна патологія»; X. «Патопедагогіка педагогічних технологій і практик»; XI. «Патопедагогіка педагогічних і життєвих ситуацій та сценаріїв»; XII. «Інклюзивна і соціальна інтерпретація патології»; XIII. «Ціннісно-сміслова герменевтика патології». У саму структуру цієї дисципліни закладено певні інтелектуально-ціннісні і технологічно-ціннісні матриці, спрямовані на формування у фахівця здоров'язбережувальних знань, візій та уявлень, а також на розкриття його ціннісного, гуманістичного, інтелектуального й інтерпретативного потенціалів. Тезисно представимо «ідеологію», сутність, мету та науково-практичну спрямованість кожного з указаних напрямів патопедагогіки, а також на основі *патопедагогічного*, методологічного і знанневого інструментарію проведемо аналіз одного з феноменів людини.

Таким «яскравим» наочним і значущим для збереження життя та здоров'я є морфо-функціональний феномен нервового апарату серця. На основі функціонування вказаного нервового апарату реалізується нервовий механізм регуляції роботи серця [4], [5]. Завдяки цьому

механізмові серце тонко диференційовано, «вишукано» і досконало адаптується до різних навантажень, зокрема, фізичних, психологічних, соціальних, а також до стресів.

I. Перший напрям *«Морфологічні основи патопедагогіки»* в порівняльному та контекстуальному аспектах розкриває для педагога як конкретизовано, так і в загальних рисах патологічний і нормативний вимір значущих для практичної діяльності вчителя фізичної культури морфологічних феноменів людини. Визначальними і важливими є саме порівняльний і контекстуальні аспекти цього напрямку, які обумовлюють аналітичний, процесуальний, дискриптивний та проблемний формати знань про здоров'я. Аналітичний, пошуковий, активний формати є основою проблематизації морфологічних знань. З епістеміологічних позицій знаходження знань у «проблематизованому» і процесуальному форматах є умовою їх стійкості та можливостей до практично орієнтованих трансформацій. Процесуальний і проблемний формати знань розкривають також динаміку змін у контексті цінностей збереження життя і здоров'я. Отже, цей напрям, як і вся патопедагогіка, сприяє технологічно орієнтованій аксіологізації знань.

Наприклад, ми підкреслюємо значущість нервового апарату серця для тонкої диференційованої регуляції серцево-судинної системи до навантажень не тільки «взагалі», а й у контексті можливих порушень, ризиків, умов, які можуть виникнути під час занять фізичною культурою. Тому важливо знати, що при порушеннях чи незрілості нервового апарату серця [4], [5] його регуляція буде недосконалою, що збільшує ризики раптової серцевої смерті. Нервовий апарат серця при такому розгляді визначає наше аксіологічно [2], [3] й етично орієнтоване розуміння його як структури порушення, в якій збільшує системні ризики для життя. Отже, ця структура репрезентується як у знаннєво-інтелектуальному, так і в ціннісно-смісловому, екзистенційному й етичному форматах. Цінність життя в такому випадку розкривається як панорама конкретики: можливих ризиків та умов, а також як феноменологія структур та функцій. У цю панораму апріорі входять профілактичні дії вчителя, цінність, значущість і специфіка яких формується на основі знань певних феноменів. Це ілюструється нами як методологічно-проблемна вість: «(патопедагогіка) патологічний феномен – знання – цінності, смисли, інтенції – технології, практики, дії, педагогічна майстерність».

II. Напрямок *«Патопедагогіка онтогенезу і темпоральності»*, розкриваючи вікові особливості стану певних структур і функцій, а також тенденцій розвитку організму і психіки, репрезентує онтогенетично і темпорально визначені особливості людини та системи ризиків для її життя і здоров'я. Тобто знання вказаного напрямку також практично і

ціннісно орієнтовані та специфіковані. Для цього напряму також є характерним формування знань у форматі проблеми і проблематизації.

Наприклад, відсутність повної зрілості нервового апарату серця до віку 18 років є онтогенетично визначеним ризиком раптової серцевої смерті, імовірність якої зростає за умови некоректного фізичного навантаження. Особливу небезпеку [2], [4], [5] щодо цього становить вік до 7 років та період статевого дозрівання.

III. «Загальна патологія» – це напрям, спрямований на формування уявлень і знань про типові патологічні феномени, які можуть бути притаманні різним приватним порушенням (хворобам). Тобто це загальне, яке присутнє в приватному. Цей розділ є одним із центральних. У ньому сконцентровано мудрість, глибину, філософію та феноменологію, які розкривають розуміння життя в екстремальних і патологічних умовах. Тут розглядаються такі загальні патологічні процеси, як гіпоксія, ішемія, запалення, дистрофія, інфаркт тощо.

Представимо як приклад розгляд трьох (гіпоксії, ішемії, запалення) названих загальних патологічних процесів у контексті можливого їх впливу на нервові сплетіння серця. *Гіпоксія* – це недостатність кисню в крові. Якщо гіпоксія значна і розвивається швидко, це може призводити до порушень у роботі нервового апарату серця [2], [3], [5]. Тобто гіпоксія є ризиком раптової серцевої смерті. Створити для дітей тренувальні режими, коли гіпоксія тривала, різко (швидко) формується і є значною, досить просто. Для цього потрібно проводити тренування без достатньої плавної розминки і в режимі перевантажень, тобто непрофесійно.

Ішемія – це загальний патологічний процес, сутність якого полягає в недостатньому забезпеченні органу (структури, частини тіла) чи його частини кров'ю. Прикладом ішемії є неприємні відчуття і біль у руці, які виникають внаслідок стиснення її під час сну. Усім знайомий цей стан. Ішемія може бути в будь-якій структурі чи органі. Якщо тренування досить інтенсивне, то гіпоксія, яка розглядалася в першому прикладі, «замінюється» (точніше, поглиблюється) на ішемію. При цьому нервовий апарат серця страждає ще більше. Крім того, у самому серцевому м'язі з'являються зони ішемії, які можуть стати причиною раптової серцевої смерті або інфаркту.

Запалення – це патологічний процес, який містить активні судинні, клітинні, імунні реакції і має свою специфічну етапність (ми дещо скорочуємо і спрощуємо). Запалення може бути асептичним (без впливу мікроорганізмів) і септичним (з наявністю дії мікроорганізмів, вірусів тощо).

Наприклад, якщо розвивається спортивне серце і патологічне спортивне серце внаслідок занять спортом чи фізичною культурою, то в цій патології є присутні елементи хронічного запалення, яке збільшує ризики раптової

серцевої смерті. Тому відомі випадки загибелі дітей, які займалися спортом. До хронічного запалення м'яза серця (міокарда) може призвести систематичне загартовування, особливо низькими температурами. Зрозуміло, що це також збільшує ризики для життя дитини.

IV. Актуальним для осмислення освітніх ризиків для життя і здоров'я є спеціально виділений напрям *«Патопедагогіка адаптації і стресу»*. У межах цього напрямку розкривається патопедагогічна специфіка адаптації і стресу, що дає можливість це активно й осмислено використовувати під час розроблення тренувальних режимів. Нагадуємо тривіальну істину про те, що результативність тренувань реалізується, передусім, якщо тренувальний режим проходить у стресовій зоні чи в стресі. Тому завданням учителя є враховувати стрес унаслідок фізичного навантаження і, розуміючи його як ризик для життя, водночас уміти використати стресовий вимір як «тренувальний потенціал». Але це більш важливо для спорту. Для фізичної культури ми це не рекомендуємо.

Як приклад зазначимо, що стрес унаслідок фізичного навантаження, а також холодний чи термічний може суттєво впливати на стан нервового апарату серця. Тому стосовно занять фізичною культурою зауважимо, що педагогічна майстерність і мистецтво вчителя полягають у здатності організувати досить інтенсивне тренування, але таке, що не потрапляє в зону інтенсивного стресу, який може збільшити ризики гострої серцевої патології. Це зумовлено тим, що нервовий апарат серця дитини [2], [4], [5] недостатньо адаптований до навантажень стресового рівня.

V. Напрямок *«Інфекційна патологія»* розкриває загальні уявлення про інфекційні хвороби. У межах цього напрямку розглядаються такі актуальні поняття, як джерело інфекції, шляхи розповсюдження, причини, механізми розвитку хвороби, а також аналізується, які основні патологічні процеси при цьому проявляються.

Наприклад, вірус грипу поширюється повітряно-крапельним шляхом. Джерелом інфекції є людина. Грип вражає капіляри (найдрібніші судини мікроциркуляторного русла, що «пронизують» усе тіло) усього організму, але найбільше капіляри легень, серця, мозку, нирок. Оскільки капіляри пронизують усе серце і беруть участь у забезпеченні тканин кров'ю, то при грипі відбуваються порушення саме в цих структурах. Тобто грип через судинний (капіляри) і обмінний (порушення обміну речовин) чинники негативно впливає на нервовий апарат серця, збільшуючи цим ризики раптової серцевої смерті [2], [4], [5]. Тому після перенесеного грипу, навіть коли є наявним допуск до занять фізичною культурою, учителю потрібно індивідуалізувати і мінімізувати навантаження для такої дитини в найближчі 10–20 днів.

VI. Напрямок *«Загальна патологія травми і кровотечі»* розкриває причини, умови, механізми й особливості виникнення травм та кровотеч, а також специфіку їх перебігу і можливі ускладнення. Цей напрямок дає вчителю ефективний методологічний і методичний інструментарій для попередження травм та кровотеч.

Наприклад, існує така патологія, як струс серця (*commotio cordis*) [32], яка може виникнути від несильного удару в область серця, грудної клітки, унаслідок падіння тощо. Ускладненням цієї патології (*commotio cordis*) може бути раптова серцева смерть [2], [4], [5], [6], оскільки незрілі нервові сплетіння серця дітей є досить чутливими до струсу, ударів, стиснень. Зрозуміло, що вчителю необхідно вказані феномени віднести як до травматичної, так і до кардіологічної групи ризиків.

VII. Напрямок *«Загальні уявлення про психічну патологію і психологічні порушення»* спрямований на репрезентацію загальних уявлень і деяких конкретизованих знань про психічну патологію та психологічні порушення, що передбачає, насамперед, знання причин (етиологію), умов і механізмів її формування, а також способи протидії.

Психічна патологія розглядається тільки в загальних рисах з виділенням значущих для освітніх практик феноменів. Наприклад, такою значущою проблематикою представляється дитячий і підлітковий суїцид, який є як психологічним питанням, так і психіатричною проблемою (на певному етапі це стає психічним порушенням). У цьому контексті назвемо один з «видимих» та яскравих механізмів, який може призвести до суїциду дитини. Це психологічний механізм депонування афекту, тобто накопичення упродовж днів і місяців негативних емоцій з подальшою «розрядкою» у формі суїциду. Депонуванню негативних емоцій можуть сприяти постійний конфлікт і булінг дітей однокласниками, учителями та батьками; завищені вимоги до навчання; відсутність реальної комунікації, самотність тощо. На більшість зі вказаних вище чинників педагог може вплинути, не будучи професійним психологом. Потрібно тільки хотіти це робити!

Певні уявлення про механізми і причини значущих для освітнього процесу психологічних та психічних порушень нами розглядаються як методологічні і методичні «ключі» до первинної педагогічної діагностики, профілактики та допомоги, а не як професійна робота психолога. Вказані методологічні шляхи до психологічної і до медичної допомоги та профілактики можуть стати основними, які забезпечують збереження життя і здоров'я, тому що коли проблема тільки починає формуватися, на неї простіше вплинути, ніж тоді, коли вона постала в усій своїй складності, стійкості, багатомірності і дефінітивності.

Аналізуючи специфіку реагування нервового апарату серця на психологічні проблеми, ми визначаємо необхідність врахування в

освітньому процесі впливу психоемоційного стресу, як гострого, так і хронічного. Для вчителя фізичної культури важливим є розуміння того, що в комбінації з фізичним навантаженням психоемоційний стрес суттєво збільшує ризики раптової серцевої смерті [2], [4], [5].

VIII. У межах напряму «*Патологія хімічних залежностей та фармакологічних впливів*» розкриваються основні (психологічні, соціальні, педагогічні, фізіологічні, філософські) причини та механізми формування хімічних залежностей (наркоманії, алкоголізму тощо), а також представляється феноменологія їх розвитку, визначаються методологічні аспекти профілактики та коригування. У межах цього напряму аналізується також специфіка впливу на організм деяких фармакологічних речовин (вітамінів, анаболічних стероїдів тощо), які використовуються в юнацькому спорті чи «домашній» фізичній культурі.

Необхідність виділення цього напряму обумовлена досить поширеною, престижною і модною практикою вживання психоактивних речовин серед підлітків, а також тенденціями формування субкультури наркоманів з відповідним філософським та мистецьким підґрунтям тощо. Нині ефективною філософською і магічно-світоглядною, а точніше, «психодилічно-філософською» системою, яка, по суті, пропагує наркоманію, є знамените вчення Карлоса Кастанеди [33]. Складається враження, що світ став одержимим цим ученням, як колись марксизмом. Воно досить просте і доступне для всіх. Проста філософія «для простої людини». Їж «наркоту», і станеш великим, а можливо, ще й Богом. Існують думки про використання цього вчення в педагогіці [34], що ми вважаємо неприпустимим. В одній родині син став наркоманом, безпосередньо слідуючи «психодилічній методології» і «методично-наркоманічним» рекомендаціям К. Кастанеди, ученням якого захоплювалися батьки. З педагогічних позицій необхідно взяти до уваги, що коли, як протидію психодилічній філософії та культурі, розробленим у деталях і досить системним, складним, психологічно «потужним» та усталеним, освітяни протиставляють заходи «читання моралі», «формування цінностей», умовлянь про те, що «цього» не можна робити, що виглядає смішно і наївно.

Наркоман – це складна, багатопланова, особлива феноменологія [18], а також система «вишукано-викривлених» цінностей та інтеріорізованих специфічних «патосоціальних» і містично-магічних традицій, що сукупно формують потужний, маргінальний та асоціальний, по суті, психосоціокультурний потенціал особистості, з яким потрібно рахуватися. Важливу роль у феномені наркоманії відіграють темпоральні [32], [35, с. 315–317], екзистенційні проблеми [35], а також «асоційованість» наркоманії з вітальними потребами людини і мистецтвом. Тому західний соціокультурний феномен контркультури, пік розвитку якої припадає на

1950–1960 роки, характеризується як «rock-sex-drug culture» (рок-секс-наркотики культура). Відповідно в сучасній субкультурі наркоманів рецептовано і розвинуто «кращі» «досягнення» контркультури.

Патопедагогіка потрібна, оскільки вона цілеспрямовано вивчає наркомана (чи потенційну «жертву» наркоманії) як Homo Educandus в умовах освітнього процесу. Вона орієнтована на пошук педагогічних та гуманітарних (зокрема, філософських, ідеологічних) способів профілактики і коригування на основі врахування складності феномену наркоманії. Патопедагогіка, отже, спрямована на феноменологічно, екзистенційно, профілактично, коригувально і системно орієнтоване пізнання глибинних проблем хворої на наркоманію дитини чи потенційної жертви цього явища. Це передбачає, передусім, осмислення її світоглядно-філософських та екзистенційних проблем, а не систему простих впливів на ідеалізовану людину, яка ніколи «цього» не робила і не робитиме, як це було в межах «правильної» і «декоративної» радянської педагогіки. Але головне завдання – це профілактика, неможлива без знання «кінцевого результату» психоделічної культури і філософії наркомана та наркоманії як соціокультурного, освітнього, антропологічного і патологічного феномену.

Отже, у цьому напрямі патопедагогіки ми не тільки розглядаємо фізіологічні, соціальні чи психологічні механізми формування наркоманії з метою її профілактики, а й звертаємося до актуалізації психоделічно орієнтованих філософських «ідеологій», ідей, учень і концепцій, тобто до філософсько-світоглядного, мистецького, екзистенційного, культурного (субкультурного) [9], [36] та інших вимірів. Патопедагогіка стосовно цієї проблематики виступає як епістеміологічний і гносеологічний чинники інтеграції знань та практик різної природи. Сучасна наркоманія стала «елітною» і досить «досконалою» філософсько-світоглядною системою, якій потрібно протиставити філософію розумного, діяльного, тверезого, соціально і культурно прийнятного існування. У цьому напрямі основний потенціал ми бачимо в актуалізації вітальності і «гасію» української й європейських культур. Важливим також є освітнє сприяння розкриттю морально-етичного потенціалу релігійних традицій (окрім тоталітарних сект), мистецтва, фізичної культури і спорту.

Патопедагогічне розуміння впливу наркотичних речовин та алкоголю на нервовий апарат серця визначає феномен суттєвого збільшення ризиків раптової серцевої смерті [2], [4], [5], особливо в комбінації з фізичним навантаженням, що необхідно знати вчителю фізичної культури. Алкоголь і наркотики токсично діють на серце та на його нервовий апарат. Нервові сплетіння серця дитини [22], [2], [5], як і сам її організм, є чутливими до вказаних речовин. Крім того, можливі парадоксальні реакції, які збільшують ризики летальних наслідків.

IX. Напрямок «Приватна патологія» спрямований на виокремлений розгляд традиційно виділених патологічних феноменів як окремих нозологій (хвороб). Переважно вивчаються *причини (етиологія) і механізми розвитку (патогенез)* нозологій, значущих для освітніх практик збереження здоров'я і життя, а також аналізується специфіка їх *перебігу* та можливі *ускладнення*. На основі вказаних знань вибудовується методологія і методичні бачення профілактики та коригування, зокрема використання засобів фізичної культури.

Наприклад, вивчаючи раптову серцеву смерть, ми акцентуємо значущість небезпечного впливу на серце, насамперед, некоректно організованого фізичного навантаження (рухових режимів, дій, способів життя), а потім розглядаємо інші чинники. При цьому аналізуються вікові та інші особливості механізмів регуляції роботи серця, зокрема нервовий. Як зазначалося, нейроморфологічним субстратом, патологічні зміни в якому призводять до раптової серцевої смерті, є нервовий апарат серця [4], [5].

Указаний напрямок формує цілісне розуміння певного «спектра» нозологій, значущих для освітнього процесу. Важливим є те, що кожна нозологія (хвороба) має свою неповторну і специфічну феноменологію, яка також осмислюється як особливий спосіб буття та специфічна психологія, своєрідна соціальна адаптація (чи дезадаптація). Вказані бачення і підходи є одними з основних у профілактиці і коригуванні порушень, оскільки вони орієнтують та специфікують знання, цінності і здоров'я-збережувальну діяльність учителя, а не «профілактику взагалі».

Наприклад, ранкова зарядка, аромотерапія чи загартовування ніяк не вплинуть на профілактику грипу, травм, раптової серцевої смерті, гострої коронарної недостатності, ВІЛ/СНІДу, туберкульозу чи венеричних хвороб. Для «справжньої» профілактики певних «конкретних» порушень учителю необхідно мати відповідне освітньо орієнтоване розуміння їх феноменології. І відповідно до феноменології нозологій упроваджувати, «підбирати» та формувати специфічні профілактичні режими, зокрема рухові, а також способи буття, комунікації, соціальної взаємодії, адаптації тощо. Прикладом ефективною педагогічною системою, побудованою на розумінні патологічних феноменів, передусім, на знанні приватної патології, є розроблення та впровадження В. Пономаренком і Т. Воронцовою освітньої програми профілактики ВІЛ/СНІДу.

X. Для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури особливе значення має напрямок «Патопедагогіка педагогічних технологій і практик», відповідно до спрямування якого знання про патологічні феномени залучаються до технологій та практик збереження здоров'я і життя. У межах цього напрямку ми використовуємо методичний концепт *здоров'язбережувальних ціннісно-технологічних*

інтенцій, який сприяє визначенню місця і специфіки внесення змін у наявні технології та практики фізичної культури, а також застосовується під час формування нових. Технологічно і практично орієнтована інтерпретація патології є наскрізним напрямом, тому більшість представлених вище прикладів розглядалися саме в праксеологічному і технологічному контекстах.

У цьому контексті продовжимо розгляд нашого «наскрізного» прикладу, побудованого на аналізі нервового апарату серця [4], [5]. Аналізуючи технологічно-ціннісну значущість нервового апарату серця, актуалізуємо його як структуру, на яку може негативно вплинути гемодинамічний (удар кров'ю зсередини) [2], [5] по правому передсерддю. Гемодинамічний удар може сформуватися внаслідок певних рухових дій і режимів під час занять фізичною культурою та спортом. Тобто в межах цього напрямку ми репрезентуємо нові знання і знаннево-феноменологічно-ціннісні можливості та розуміння, які є актуальними для педагога. Ці знання і можливості спрямовані на осмислення, інтерпретацію та конструювання рухових дій та тренувальних режимів на основі актуалізації визначального впливу феномену різкого (швидкого) підняття тиску в системі нижньої порожнинної вени на формування гемодинамічного удару [2] по правому передсерддю, який може запустити механізми раптової смерті через дію на його нервовий апарат серця.

Відповідно вказані феноменологічно-ціннісні знання і розуміння розкривають перед педагогом життєву значущість необхідності мінімізації можливого різкого підняття тиску в системі нижньої порожнинної вени під час тренування. Тому вчитель фізичної культури, знаючи про вказані гемодинамічні механізми та особливості підняття тиску в системі нижньої порожнинної вени, може проаналізувати рухові дії і режими та відповідно осмислено, а не тільки інтуїтивно внести необхідні корективи, мінімізуючи вплив гемодинамічного удару по серцю, зменшивши ймовірність виникнення раптової серцевої смерті.

XI. Напрямок *«Патопедагогіка педагогічних і життєвих ситуацій та сценаріїв»* спрямований на аналіз, репрезентацію й інтерпретацію реальних та ймовірних педагогічних і життєвих ситуацій, сценаріїв, тенденцій, умов, способів організації освітнього процесу (на рівні заняття і в ширшому масштабі), факторів ризику з профілактичною і коригувальною метою.

Наприклад, тренування підлітків після святкових днів має проходити з мінімізованим навантаженням, оскільки існує велика ймовірність того, що вони вживали алкоголь чи недостатньо виспалися (стрес унаслідок недостатності сну). Неврахування цих життєвих сценаріїв збільшує ризики

раптової серцевої смерті. Часто вказані ситуації і сценарії є типовими. Це добре відомо в медичній та юридичній традиціях.

XII. Напрямок «Інклюзивна і соціальна інтерпретація патології» спрямований на актуалізацію й аналіз патології водночас із двох позицій: 1) виявлення та врахування патології як такої, що об'єктивно існує (об'єктивізація) з метою збереження життя і здоров'я; 2) як педагогічну і соціокультурну репрезентацію патології, яка розуміється й інтерпретується як особливий і прийнятний варіант та спосіб адаптації і життя, що спрямовано на залучення (інклюзію) дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу та соціуму. Отже, у методології цього напрямку ми використовуємо антиномію «об'єктивізація – розуміння, інтерпретація». У вказаній другій позиції певні порушення вже не інтерпретуються як патологія, а визначаються як особливість, специфічні (особливі) потреби, «специфічна нормативність», варіант нормативності, особлива онтологія, спосіб життя тощо. Тому під час відкритого обговорення проблематики дітей з особливими потребами відповідно не використовуються медична, дефектологічна і психологічна термінології, які можуть стигматизувати особистість, не сприяти інклюзії.

Стосовно здоров'язбережувального виміру проблематики нервового апарату серця можна відзначити, що наявність певної спадкової, вродженої чи надбаної патології, пов'язаної з порушеннями чи недостатнім розвитком нервової системи, є значущим фактором ризику раптової серцевої смерті [2] [4], [5] чи іншої кардіологічної патології. Указані ризики можуть проявитися при некоректно організованому фізичному навантаженні. Тому вчителю фізичної культури особливу увагу і делікатність необхідно приділяти дітям з особливими освітніми потребами, індивідуалізуючи їхні тренувальні режими. Для цього проводиться специфікація (конкретизація) та модифікація тренувальних режимів на основі знань і розумінь феноменології певної нозології та індивідуальних особливостей дитини.

Виходячи з психологічних, етичних і ціннісних позицій, необхідно розуміти, що діти з особливими освітніми потребами, незважаючи на проблеми зі здоров'ям чи/і затримку психічного та розумового розвитку, часто бувають екзистенційно наповнені, відкриті, людяні і мудрі серцем. Саме на розумінні цього феномену екзистенційної відкритості та наповненості необхідно формувати освітні стратегії і тактики роботи з дітьми з особливими потребами, а не на акцентуванні патології, про яку потрібно «непомітно» пам'ятати і враховувати. У такому випадку нервовий апарат серця в цій гуманістичній та інклюзивній інтерпретації може розглядатися також з кордоцентричних позицій. Тому відповідно ми його представляємо як нейрональний субстрат «розуму серця», що відповідає

ідеям американських дослідників [37], а також українським і світовим (слов'янським, іудейським, мусульманським, буддійським, індуським, китайським, японським та ін.) кордоцентричним традиціям.

XIII. Напрямок «Ціннісно-сміслова герменевтика патології» спрямований на гуманітарну та гуманістичну інтерпретацію і розуміння патології, що містить ціннісно-сміслові, педагогічні, герменевтичні, етичні, естетичні, кордоцентричні, екзистенційні, онтологічні, епістеміологічні, антропологічні, соціологічні та культурологічні аспекти. Цей напрямок, як і технологічний, є наскрізним та контекстуальним і, окрім репрезентації, як виокремлений, він представляється як гуманітарна основа («феноменологічно-ціннісна основа патопедагогіки», яка розглядалася вище) патопедагогіки. Герменевтика [23] є наукою про розуміння, трактування й інтерпретацію, тому вона розглядається нами як системоорганізуюча в цьому дисциплінарно-методичному напрямі і загалом у дисципліні «Патопедагогіка».

Репрезентуючи нервовий апарат серця в межах цього напрямку, ми говоримо про нього як про «кардіально-нейрональну» (серцево-нервову) основу емоцій і розуму серця, як аспект особливої кордоцентричної онтології і нейроморфологічної передумови чи складової екзистенціалу серця [26], любові і темпоральності [26]. Вікові особливості нервового апарату серця [2], [4], [5] розкривають нерівноважну специфіку розвитку дитини і вказують на «часові» зони ризиків, криз; на особливі чутливі, емоційні і пізнавальні (розум серця) феномени, а також актуалізують напрямок етичних та екзистенційних пошуків, пов'язаних з «нейрональною онтологією» (нервовим буттям) серця.

Крім розгляду структури «Патопедагогіки», ми вводимо поняття «патопедагогічний аналіз». Сутністю патопедагогічного аналізу є актуалізація, вивчення та гуманітарна і педагогічно орієнтована інтерпретація певних патологічних феноменів та умов, факторів і механізмів їх формування з метою внесення до теорії та практики збереження здоров'я, а також для застосування як змістового аспекту та «інтелектуально-технологічного» інструменту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Завершуючи розгляд нашої проблематики, згадуємо думку Людвіга Феєрбаха, висловлену в його творі «Бог, свобода і безсмертя з точки зору антропології». Він говорив про те, що *Tantum possumus, quantum scimus* (Ми можемо стільки, скільки знаємо).

Ідея впровадження нової навчальної методологічно і водночас практично орієнтованої дисципліни (чи дисциплінарно-методичного напрямку) «Патопедагогіки» («Маргінальної педагогіки») спрямована саме на розширення інтелектуальних, інтелектуально-технологічних,

дискурсивних і діяльнісних можливостей учителя. Патопедагогіка сприяє формуванню уявлень про патологічні феномени і патологію як спосіб буття й адаптацію. Цей напрям є методологічною і методичною умовою методологізації, фундаменталізації, аксіологізації, феноменологізації, філософізації, антропологізації здоров'язбережувальної компетентності та наявних знань, смислів, цінностей і практик. Патопедагогіка є також методологічною умовою трансферу і рецепції нових знань, стратегій та практик, а також представляється як системний та епістеміологічний чинник їх інтеграції.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.3 метою професіоналізації, інтелектуалізації, аксіологізації, антропологізації і методологізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також для удосконалення методології педагогіки здоров'я ми репрезентуємо новий науково-практичний (дисциплінарно-методичний) напрям «Патопедагогіку» (чи «Маргінальну педагогіку»), сформовану на основі трансферу й інтеграції медичних знань, практик, методологій, візій, ментальних матриць, цінностей, стратегій і тактик, розроблену з використанням антропологічно орієнтованої інтеграції гуманітарних дисциплін: педагогіки, антропології, аксіології, онтології, психології, культурології, соціології, філософії.

2. У процесі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури патопедагогічні підходи, візії, знання, уявлення та технологічно орієнтовані цінності, інтенції і смисли, які при цьому формуються, показали свою ефективність у процесі удосконалення здоров'язбережувальної і професійної компетентностей педагога. Патопедагогічний підхід, який використовується нами для формування *інклюзивно-гуманістичного компонента* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, може бути застосований для впровадження і розвитку інклюзивної освіти, для поширення інклюзивної культури.

3. Патопедагогіка, як дисциплінарно-методичний напрям (чи рівень підготовки), є теоретичним базисом профілактики гострої та хронічної патології і формування здорового способу життя. Цей напрям представляється також необхідним для коригування і попередження психологічних порушень, зокрема, суїцидної поведінки, наркоманії тощо. З метою збереження життя та здоров'я учнів, а також для вдосконалення технологій і практик фізичної культури актуальним є застосування патопедагогіки в процесах розроблення і модифікації рухових дій та тренувальних режимів, які використовуються під час занять та учнями

самостійно в позаурочний час. Для професійної діяльності вчителя фізичної культури особлива цінність і значення «Патопедагогіки» полягає в її методологічному і методичному потенціалах, які розкриваються під час тренувального процесу та спрямовуються на профілактику і діагностику гострої кардіологічної патології (раптової серцевої смерті, гострої коронарної недостатності, інфаркту міокарда, тромбозу, струсу серця) під час занять з фізичної культури.

4. *Предметом патопедагогіки* є Homo Educandus (людина, яка навчається), яка репрезентується у вимірах патології, інтегративно і співвідносно до визначальних гуманітарних напрямів: педагогіки, аксіології, онтології, герменевтики, етики, антропології, психології, культурології, філософії. Як визначальний методологічний аспект цього дисциплінарного напрямку нами представляється патопедагогічний підхід, суттю якого є розгляд Homo Educandus та освітніх феноменів на основі використання гуманітарно, педагогічно, гуманістично та ціннісно орієнтованої інтерпретації і розуміння патології.

5. На основі запитів практики та ідей професіоналізації, фундаменталізації і технологізації ми репрезентуємо такі основні напрями патопедагогіки: 1) морфофізіологічні основи патопедагогіки; 2) патопедагогіка онтогенезу і темпоральності; 3) загальна патологія; 4) патопедагогіка адаптації і стресу; 5) інфекційна патологія; 6) загальна патологія травми і кровотечі; 7) загальні уявлення про психічну патологію і психологічні порушення; 8) патологія хімічних залежностей та фармакологічних впливів; 9) приватна патологія; 10) патопедагогіка педагогічних технологій і практик; 11) патопедагогіка педагогічних і життєвих ситуацій та сценаріїв; 12) інклюзивна і соціальна інтерпретація патології; 13) ціннісно-смілова герменевтика патології.

6. У патопедагогіці ми виділяємо дві феноменологічно-епістеміологічні основи: *феноменологічно-технологічну (технологічну) та феноменологічно-ціннісну (ціннісну)*. Ми формуємо концепт *приватних здоров'язбережувально-феноменологічних цінностей*, в якому відображено значущі для життя і здоров'я специфіковані (конкретизовані), глибинні, біологічні, патологічні та інші феномени (особливості) життя, людини та освітнього процесу. Вказані цінності формують складну, ієрархічну, нелінійну, структуровану, «глибинну» і внутрішню *здоров'язбережувально-феноменологічно-ціннісну систему*. Ця система цінностей є актуальною складовою професіоналізації й інтелектуалізації здоров'язбережувальної компетентності. Вона також пов'язана з професійною суб'єктністю і представляє професійний аксіологічний чинник трансдисциплінарного, транспроблемного та гуманістичного форматів розуміння й інтерпретації патологічних феноменів.

Перспективи подальших досліджень. Надалі з метою удосконалення методології, методики та технології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також для розширення методологічних і практичних можливостей педагогіки здоров'я ми плануємо продовжити розроблення дисциплінарного і методологічного напрямку «Патопедагогіка», деталізуючи й конкретизуючи її змістове наповнення. Особливого значення набуває продовження аналізу і ціннісне осмислення інклюзивного напрямку з використанням «Патопедагогіки».

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] О. Ю. Купчишин, та О. І. Рябуха, «Смерть учнів на уроках фізичного виховання: постановка проблеми», *Здоровий спосіб життя: зб. наук. ст.* Львів, Україна, Вип. 59, с. 21–25, 2011.
- [2] В. М. Федорець, «Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу», *Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. пр.* Вінниця, Україна, Т. 3, вип. 12, с. 137–145, 2011.
- [3] В. М. Федорець, «Розробка методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури на основі осмислення антиномії "норма – патологія"», *Наукові записки Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова.* Київ, Україна, Вип. 138, с. 218–243, 2018. (Серія: «Педагогічні науки»).
- [4] В. Н. Швалев, А. М. Виверт, и Р. А. Стропус, «Изменения нервных и гуморальных механизмов сердца при внезапной сердечной смерти в связи с предшествующей патологией миокарда», на *IV советско-американском симпозиуме (7–10 апреля 1985 г.)*. Бирмингем, Алабама (США). Вильнюс: Мокслас. 1987, с. 54–73.
- [5] В. Н. Швалев, А. А. Сосунов, и Г. Гуски, *Морфологические основы иннервации сердца.* Москва, Россия: Наука, 1982, 368 с.
- [6] B. J. Maron, and N. A. Estes, «Commotio cordis», *The New England Journal Of Medicine*, Vol. 362, iss. 10, p. 917–927, 2010.
- [7] S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, and H. G. Olson, «Nontraumatic sports death in high school and college athletes», *Medicine and Science in Sports and Exercise.* – 1995. –Vol. 27, iss. 5. – P. 641–647.
- [8] P. J. Podrid, and R. J. Myerburg, Epidemiology and Stratification of Risk for Sudden Cardiac Death, *Clinical Cardiology*, Vol. 28, iss. 1, p. 3–11, 2005.
- [9] А. А. Алоян, «Предупреждение распространения субкультуры наркомании в молодежной брeде», дис. канд. наук. Москва, Россия, 2002, 174 с.

- [10] О. Є. Антонова, та Н. М. Поліщук, *Підготовка вчителя до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів*. Житомир, Україна: ЖДУ ім. І. Франка, 2016, 248 с.
- [11] Н. А. Башавець, «Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів», дис. д-ра наук. Одеса, Україна, 2012, 555 с.
- [12] О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, та Ф. М. Калінчук, *Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти*. Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012, 408 с.
- [13] С. В. Гаркуша, *Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язберезувальних технологій: теоретико-методичний аспект*. Чернігів, Україна: ЧНПУ, 2014, 396 с.
- [14] Г. І. Жара, «Організаційно-педагогічні умови процесу формування компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителів у системі неперервної педагогічної освіти», *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Україна, Т. 1, вип. 152, с. 28–33, 2018. (Серія «Педагогічні науки»).
- [15] Ю. В. Козерук, В. В. Хлебурад, О. М. Дудоров, та О. В. Качаровська «Проблеми втілення основ здорового способу життя та технологій покращення здоров'я в українській освіті», *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту*. Чернігів, Україна, Вип. 139, с. 76–79, 2016. (Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»).
- [16] Г. М. Мешко, «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я», дис. д-ра наук, Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, Україна, 2013, 430 с.
- [17] М. О. Носко, С. С. Єрмаков, та С. В. Гаркуша, «Теоретико-методичні аспекти зміцнення фізичного здоров'я учнівської та студентської молоді», *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Україна, Вип. 76, с. 243–247, 2010.
- [18] В. М. Оржеховська, «Проблеми алкоголізму та наркоманії серед неповнолітніх та молоді», *Практична психологія та соціальна робота*, № 6/7, с. 43–46, 1998.
- [19] Н. М. Поліщук, «Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів основної школи», дис. канд. наук. Житомир, Україна, 2013, 200 с.
- [20] Д. П. Миртов, *Учение Лотце о духе человеческом и Духе Абсолютном: (из истории борьбы с материализмом и опытов примирения веры и знания в философии XIX в.)*. Санкт-Петербург, Россия: Тип. В. Д. Смирнова, 1914, 518 с.

- [21] А. В. Вознюк, *Педагогическая синергетика*. Житомир, Украина: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012, 812 с.
- [22] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Київ, Україна, Вип. 5(34), с. 137–178, 2017. (Серія «Педагогічні науки»).
- [23] О. А. Дольская, *Трансформации рациональности в современном образовании*. Харьков, Украина: НТУ «ХПИ»: Изд. Савчук О. О., 2013, 352 с.
- [24] O. F. Bollnow, *Padagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo Tamagawa University Press, 1971, 80 s.
- [25] M. Buber, *Reden über Erziehung. Über das Erziehische. Bildung und Weltanschauung. Über Charakterbildung, Werke. Bd 1. Schriften zur Philosophie*. München; Heidelberg, 1962, s. 783–832.
- [26] Л. Бинсвангер. *Бытие-в-мире. Введение в экзистенциальную психиатрию*. Москва, Россия: КСП+; Санкт-Петербург: Ювента, 1999, 300 с.
- [27] И. Пригожин, «Философия нестабильности», *Вопросы философии*, № 6, с. 46–52, 1991.
- [28] И. Пригожин, и И. Стенгерс, *Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой*, пер. с англ. Ю. А. Данилова; В. И. Аршинова и др. Ред. Москва, Россия: Прогресс, 1986, 432 с.
- [29] С. В. Чебанов, «Биосемиотика и биогерменевтика», *Науки о жизни и образовании. Фундаментальные проблемы интеграции, на конференции 2–4 февр. 2009 г.: памяти проф. М. В. Гусева, Рос. акад. наук, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Биолог. фак.* Москва, Россия, 2009, с. 340–344.
- [30] С. В. Чебанов, «Биогерменевтика как модель междисциплинарности», *Проблемы и перспективы междисциплинарных фундаментальных исследований: материалы II науч. конф. Санкт-Петербург. союза ученых*. Санкт-Петербург, Россия, 2002, с. 87–88.
- [31] И. Т. Касавин, *Социальная эпистемология: фундаментальные и прикладные проблемы*. Москва, Россия: Альфа, 2013, 467 с.
- [32] V. E. Gebattel, *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*. Berlin: Göttingen; Heidelberg: Springer, 1954, 414 s.
- [33] К. Кастанеда, *Сочинения. В 6 т. Т. 1. Учение дона Хуана. Отдельная реальность*. Москва, Россия: София, 2014, 416 с.
- [34] А. В. Хуторской, *Дидактика Кастанеды*. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://khutorskoj.ru/be/2014/0924/index.htm>.
- [35] О. Власова, *Феноменологическая психиатрия и экзистенциальный анализ: история, мыслители, проблемы*. Москва, Россия: Территория

будущего, 2010. 640 с. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).

- [36] Ш. Бодлер, *Вино и гашиш как средства для расширения человеческой личности*. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.behigh.org/behigh/site/content/library/essay/wine_hash.html.
- [37] M. Howard, *The Power of the Heart* [Electronic resource]. Dostupno: <http://agenation.com/home/2011/05/30/the-power-of-the-heart/>.

DEVELOPMENT OF THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER: PATHOPEDAGOGICAL ASPECT

Vasyl' Fedorets,

Ph.D. in Medical Sciences

Institute of Higher Education

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Vinnytsia Academy of Continuous Education

Doctoral student,

Kyiv, Vinnytsia, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>

bruney333@yahoo.com

Abstract. The article presents the conceptualization of the scientific-disciplinary (or the disciplinary-methodological) vector of «Pathopedagogics» (or «Marginal Pedagogics»). «Pathopedagogics» is presented as a special methodological way and level as well as methodological condition for professionalization, fundamentalization, intellectualization, axiologization, anthropologization, phenomenologization and methodologization of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education. «Pathopedagogics» is being developed on the basis of transfer of knowledge, strategies and values of the «Pathology» («Pathological Anatomy» and «Pathological Physiology») medical scientific-disciplinary field as well as of «Pathopsychology», «Stressology», «Defectology», «Pediatrics» with the consideration of the modern trend of inclusive education and with the application of the anthropologically oriented integration of the humanities, namely, the Pedagogics, Anthropology, Axiology, Ontology, Psychology, Culture Studies, Sociology, Philosophy. Pathopedagogics is the theoretical basis of prevention of acute and chronic pathology and formation of a healthy life style. The subject of Pathopedagogics is Homo Educandus (a person that studies) that is presented in the pathology dimensions integratively and with the correlation to the defining humanitarian fields of Pedagogics, Culture Studies, Philosophy. We determine two phenomenological-

epistemological foundations – phenomenological-technological (technological) and phenomenological-value (value) – in Pathopedagogics. We form the concept of private health preserving phenomenological values, which reflects the specified (concrete) in-depth, biological, pathological and other phenomena of a person's life, significant for life and health. In the course of post-graduate education of Physical Education teachers, we could observe that pathopedagogical approaches, visions, knowledge and understanding have demonstrated their efficiency in improving the health preserving and professional competences.

Key words: Pathopedagogics; health preserving competence of a Physical Education teacher; post-graduate education; pedagogics of health; intellectualization; professionalization; fundamentalization; methodologization; methodology.

РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ПАТОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Федорец Василий Николаевич,
кандидат медицинских наук
института высшего образования
Национальной академии наук Украины,
Винницкая академия непрерывного образования,
докторант,
Киев, Винница, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>
bruney333@yahoo.com

Аннотация. В статье представляется концептуализация научно-дисциплинарного (или дисциплинарно-методического) направления «Патопедагогика» (или «Маргинальной педагогика»). «Патопедагогика» рассматривается как особый методологический путь и уровень, а также как методическое условие профессионализации, фундаментализации, интеллектуализации, аксиологизации, антропологизации, феноменологизации и методологизации здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования. «Патопедагогика» разрабатывается на основе трансфера знаний, стратегий и ценностей медицинского научно-дисциплинарного направления «Патологии» («Патологической анатомии» и «Патологической физиологии»), а также «Патопсихологии», «Стрессологии», «Дефектологии», «Педиатрии» с учетом современного тренда инклюзивного образования, с использованием антропологически ориентированной интеграции гуманитарных

дисциплін: педагогіки, антропології, аксиології, онтології, психології, культурології, соціології, філософії. Патопедагогіка являється теоретичним базисом профілактики гострої та хронічної патології, формування здорового образу життя. Предметом патопедагогіки являється Homo Educandus (людина, який навчається), який репрезентується в вимірюваннях патології, інтегративно та відносно до визначаючих гуманітарних напрямків: педагогікою, аксиологією, онтологією, герменевтикою, етикою, антропологією, психологією, культурологією, філософією. В патопедагогіці ми виділяємо два феноменологічно-епістеміологічні основи: феноменологічно-технологічне (технологічне) та феноменологічно-ціннісне (ціннісне). Ми формуємо концепцію окремих здоров'ясохраняючих феноменологічних цінностей, в якій відображені значимі для життя та здоров'я спеціалізовані (конкретизовані), глибокі, біологічні, патологічні та інші феномени життя людини. В процесі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури патопедагогічні підходи, бачення, знання та уявлення проявили свою ефективність в удосконаленні здоров'ясохраняючої та професійної компетентності.

Ключеві слова: патопедагогіка; здоров'ясохраняюча компетентність вчителя фізичної культури; післядипломне навчання; педагогіка здоров'я; інтелектуалізація; професіоналізація; фундаменталізація; методологізація; методика.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. Yu. Kupchyshyn, та O. I. Riabukha, «Smert uchniv na urokakh fizychnoho vykhovannia: postanovka problemy», Zdorovyi sposib zhyttia: zb. nauk. st. Lviv, Ukraina, Vyp. 59, s. 21–25, 2011.
- [2] V. M. Fedorets, «Analiz ta aktualizatsiia vzaiemodii vikovykh, nervovykh i lokomotornykh determinant kardiolohichnoho zdorovia v konteksti formuvannia zdoroviazberihaiuchoho pidkhodu», Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii: zb. nauk. pr. Vinnytsia, Ukraina, T. 3, vyp. 12, s. 137–145, 2011.
- [3] V. M. Fedorets, «Rozrobka metodolohii ta metodyky rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury na osnovi osmyslennia antynomii "norma – patolohiia"», Naukovi zapysky

- Natsionalnoho ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Kyiv, Ukraina, Vyp. 138, s. 218–243, 2018. (Serii: «Pedagogichni nauky»).
- [4] V. N. Shvalev, A. M. Vyvert, y R. A. Stropus, «Yzmeneniya nervnykh y humoralnykh mekhanizmov serdtsa pry vnezapnoi serdechnoi smerty v svyazy s predshestvuiushchei patolohiei myokarda», na IV sovetsko-amerykanskom sympozyume (7–10 aprelia 1985 h.). Byrmynhem, Alabama (SShA). Vylnius: Mokslas, 1987, s. 54–73.
- [5] V. N. Shvalev, A. A. Sosunov, y H. Husky, Morfolohychekskye osnovy ynnervatsyy serdtsa. Moskva, Rossyia: Nauka, 1982, 368 s.
- [6] B. J. Maron, and N. A. Estes, «Commotio cordis», The New England Journal Of Medicine, Vol. 362, iss. 10, r. 917–927, 2010.
- [7] S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, and H. G. Olson, «Nontraumatic sports death in high school and college athletes», Medicine and Science in Sports and Exercise, Vol. 27, iss. 5, p. 641–647, 1995.
- [8] P. J. Podrid, and R. J. Myerburg, Epidemiology and Stratification of Risk for Sudden Cardiac Death, Clinical Cardiology, Vol. 28, iss. 1, p. 3–11, 2005.
- [9] A. A. Aloyan, «Preduprezhdenie rasprostraneniya subkul'tury narkomanii v molodezhnoj brede», dis. kand. nauk. Moskva, Rossiya, 2002, 174 c.
- [10] O. Ye. Antonova, ta N. M. Polishchuk, Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti uchniv. Zhytomyr, Ukraina: ZhDU im. I. Franka, 2016, 248 s.
- [11] N. A. Bashavets, «Teoretyko-metodychni zasady formuvannia kultury zdoroviazberezhenia yak svitohliadnoi oriientatsii studentiv vyshchykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv», dys. d-ra nauk. Odesa, Ukraina, 2012, 555 s.
- [12] O. V. Vozniuk, O. A. Dubaseniuk, ta F. M. Kalinchuk, Orhanizatsiino-pedahohichni zasady formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia subiektiv osvity. Zhytomyr, Ukraina: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012, 408 s.
- [13] S. V. Harkusha, Formuvannia hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia do vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii: teoretyko-metodychnyi aspekt. Chernihiv, Ukraina: ChNPU, 2014, 396 s.
- [14] H. I. Zhara, «Orhanizatsiino-pedahohichni umovy protsesu formuvannia kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhenia vchyteliv u systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity», Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu im. T. H. Shevchenka. Chernihiv, Ukraina, T. 1, vyp. 152, s. 28–33, 2018. (Serii «Pedagogichni nauky»).
- [15] Yu. V. Kozeluk, V. V. Khleburad, O. M. Dudorov, ta O. V. Kacharovska «Problemy vtilennia osnov zdorovoho sposobu zhyttia ta tekhnolohii pokrashchennia zdorovia v ukrainskii osviti», Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu. Chernihiv, Ukraina, Vyp. 139, s. 76–79, 2016. (Serii «Pedagogichni nauky. Fizyчне vykhovannia ta sport»).

- [16] H. M. Meshko, «Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia», dys. d-ra nauk, Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil, Ukraina, 2013, 430 s.
- [17] M. O. Nosko, S. S. Yermakov, ta S. V. Harkusha, «Teoretyko-metodychni aspekty zmitsnennia fizychnoho zdorovia uchnivskoi ta studentskoi molodi», Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu im. T. H. Shevchenka. Chernihiv, Ukraina, Vyp. 76, s. 243–247, 2010.
- [18] V. M. Orzhekhovska, «Problemy alkoholizmu ta narkomanii sered nepovnolitnikh ta molodi», Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, № 6/7, s. 43–46, 1998.
- [19] N. M. Polishchuk, «Pidhotovka vchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly», dys. kand. nauk. Zhytomyr, Ukraina, 2013, 200 s.
- [20] D. P. Mirtov, Uchenie Lotce o duhe chelovecheskom i Duhe Absolyutnom: (iz istorii bor'by s materializmom i opytov primireniya very i znaniya v filosofii XIX v.). Sankt-Peterburg, Rossiya: Tip. V. D. Smirnova, 1914, 518 s.
- [21] A. V. Voznyuk, Pedagogicheskaya sinergetika. ZHitomir, Ukraina: Izd-vo ZHGU im. I. Franko, 2012, 812 s.
- [22] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropolohichnoi modeli zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury», Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. pr. Kyiv, Ukraina, Vyp. 5(34), s. 137–178, 2017. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [23] O. A. Dol'skaya, Transformacii racional'nosti v sovremennom obrazovanii. Har'kov, Ukraina: NTU «HPI»: Izd. Savchuk O. O., 2013, 352 s.
- [24] O. F. Bollnow, Padagogik in anthropologischer Sicht. Tokyo Tamagawa University Press, 1971, 80 s. [In German].
- [25] M. Buber, Reden uber Erziehung. Uber das Erziehische. Bildung und Weltanschauung. Uber Charakterbildung, Werke. Bd 1. Schriften zur Philosophie. Munchen; Heidelberg, 1962, s. 783–832. [In German].
- [26] L. Binsvanger. Bytie-v-mire. Vvedenie v ehkzistencial'nyu psihiatriyu. Moskva, Rossiya: KSP+; Sankt-Peterburg: YUventa, 1999, 300 s.
- [27] I. Prigozhin, «Filosofiya nestabil'nosti», Voprosy filosofii, № 6, s. 46–52, 1991. [in Rossiya].
- [28] I. Prigozhin, i I. Stengers, Poryadok iz haosa: novyj dialog cheloveka s prirodoj, per. s angl. YU. A. Danilova; V. I. Arshinova i dr. Red. Moskva, Rossiya: Progress, 1986, 432 s.
- [29] S. V. CHEbanov, «Biosemiotika i biogermenevtika», Nauki o zhizni i obrazovanie. Fundamental'nye problemy integracii: materialy konf. 2–4 fevr. 2009 g.: pamyati prof. M. V. Guseva, Ros. akad. nauk, Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, Biolog. fak. Moskva, Rossiya, 2009, s. 340–344.

- [30] S. V. CHEbanov, «Biogermenevtika kak model' mezhdisciplinarnosti», Problemy i perspektivy mezhdisciplinarnyh fundamental'nyh issledovanij: materialy II nauch. konf. Sankt-Peterburg. soyuza uchenyh. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2002, s. 87–88.
- [31] I. T. Kasavin, Social'naya ehpiSTEMIologiya: fundamental'ne i prikladnye problemy. Moskva, Rossiya: Al'fa, 2013, 467 s.
- [32] V. E. Gebsattel, Prolegomena einer medizinischen Anthropologie. Berlin: Göttingen; Heidelberg: Springer, 1954, 414 s. [In German].
- [33] K. Kastaneda, Sochineniya. V 6 t. T. 1. Uchenie dona Huana. Otdel'naya real'nost'. Moskva, Rossiya: Sofiya, 2014, 416 s.
- [34] A. V. Hutorskoj, Didaktika Kastanedy. [EHlektronnyj resurs]. Dostupno: <http://khutorskoy.ru/be/2014/0924/index.htm> [in Rossiya].
- [35] O. Vlasova, Fenomenologicheskaya psihiatriya i ehkzistencial'nyj analiz: istoriya, mysliteli, problemy. Moskva, Rossiya: Territoriya budushchego, 2010, 640 s. (Seriya «Universitetskaya biblioteka Aleksandra Pogorel'skogo»).
- [36] SH. Bodler, Vino i gashish kak sredstva dlya rasshireniya chelovecheskoj lichnosti. [EHlektronnyj resurs]. Dostupno: http://www.behigh.org/behigh/site/content/library/essay/wine_hash.html [in Rossiya].
- [37] M. Howard, The Power of the Heart [Electronic resource]. Dostupno: <http://agenation.com/home/2011/05/30/the-power-of-the-heart/>.

DOI 10.32405/2218-7650-2018-6(35)-217-230
УДК 316.72:378

Шолох Олена Анатоліївна,

викладач кафедри педагогіки і методики викладання
історії та суспільних дисциплін
НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>
timoshko49@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті представлено теоретичні аспекти формування морально-духовних цінностей у процесі фахової підготовки майбутніх психологів. Розглядається сутність понять «моральність», «духовність», «духовно-моральні цінності»; обґрунтовується актуальність та необхідність формування духовно-моральних цінностей майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Визначено складові моральної культури: культура етичного мислення, культура почуттів і культура поведінки, які показують рівень опанування майбутніми педагогами морального досвіду суспільства, спроможність цілеспрямовано й послідовно дотримуватися моральних цінностей, норм, принципів та готовність до передавання цих життєвих цінностей прийдешнім поколінням. Охарактеризовано основні вектори розвитку й удосконалення духовно-морального виховання, орієнтації на загальнолюдські моральні цінності в колективах студентської спільноти, які разом із сімейними цінностями, громадянськими та національними цінностями складають систему моральних цінностей у загальній концепції морального виховання особистості. У статті стверджується, що ефективність професійної підготовки майбутніх психологів безпосередньо залежить від ступеня сформованості у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Адже навчання майбутньої професії протікає продуктивніше при наявності у особистості сильних, яскравих мотивів, що викликають бажання активно займатися саме цією діяльністю. Ціннісне ставлення до професійної діяльності – інтегрована якість особистості, що спирається на професійну і моральну самосвідомість, значущість яких спонукає проявляти активність в оволодінні професійними знаннями, вміннями, навичками. Важливе місце в системі формування ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної професії є формування духовно-моральних цінностей у студентів. Авторка статті переконує у необхідності розвитку системи

цінностей сучасного молодого покоління на основі духовних й моральних орієнтирів.

Ключові слова: мораль, духовність, цінності, майбутні психологи, фахова підготовка.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. На студентську молодь дедалі більш очевидним є вплив молодіжної субкультури, відірваної від загальнолюдських духовно-моральних цінностей, багатовікової спадщини українського народу. Саме це спонукає сучасних викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) формувати у студентів духовно-моральні цінності у процесі становлення кожного з них як особистості. На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його моралі наголошено в Законі «Про вищу освіту», державній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Концепції національного виховання.

Безперечно, духовно-моральний розвиток студентської молоді належить до національних інтересів нашої держави. Завдання педагогічних колективів ЗВО, батьківської громадськості, молодіжних організацій – навчити молоду людину взаємодіяти на основі моральних цінностей у гармонії з іншими людьми, собою, світом навколо себе – є також і стратегією виховної політики сучасної вищої школи. Така модель освіти має базуватися на засадах демократизму та гуманізму і сприяти створенню умов для особистісного розвитку, самореалізації людини. За сучасних умов, роль закладу вищої освіти у формуванні ціннісно-орієнтованої, морально-духовної особистості є важливою. Студентська молодь на основі позитивних і негативних проявів повинна вміти визначати діяльнісно-поведінковий рівень свого розвитку.

Натомість, на сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема відродження духовності і системи духовно-моральних цінностей залишається актуальною. Вже стало зрозумілим, що сьогодні час освіти, яка полягає лише у пізнанні світу, закінчився, що нині духовність виконує в житті суспільства значущу роль.

Метою морального виховання *майбутніх психологів* є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, що залишається стійким орієнтиром у прогнозуванні їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування духовно-моральних цінностей молодого покоління в державі в епоху її інтеграції до загальноєвропейського співтовариства є актуальною проблемою нових наукових знахідок вітчизняних науковців. Дослідження стану духовно-морального виховання майбутніх фахівців здійснювали філософи, соціологи,

психологи і педагоги, які безпосередньо чи опосередковано позиціонували різновекторні аспекти формування духовно-моральних цінностей студентської молоді в умовах ЗВО.

Розроблення зазначеної проблеми базуються на положеннях філософського вчення *про цінності* О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Каган, П. Матвєєва; психологічні основи формування духовно-морально цінностей учнівської молоді розкриваються у працях І. Беха, М. Боришевського, С. Бубнова, О. Власенко, П. Ігнатенко, В. Москальця, В. Ядова; педагогічні основи виховання у студентської молоді духовно-моральних цінностей українського народу показано в роботах О. Вишневського, В. Оржеховської, Л. Повалій, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Щербаня, М. Яницького; духовний розвиток особистості є предметом досліджень у вітчизняній педагогіці та психології у працях І. Беха, М. Бердяєва, М. Боришевського Л. Виготського, І. Зязюна, М. Савчина, Е. Помиткіна, С. Яремчука, С. Ярмусь та інших авторів; питання виховання моральної відповідальності особистості розглядалося в дослідженнях А. Петровського, М. Ярошевського, М. Савчина, Р. Лазарус.

Наукову розробку сутності загальнолюдських і національних цінностей, духовної культури особистості, її зв'язків з різними видами людської діяльності здійснили такі вчені: М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Соловйов, В. Розанов, Е. Жильсон, Е. Кассирер, Д. Тичин, Х. Ортега-і-Гассет, П. Тейяр де Шарден, С. Франк та ін. Методологічні засади виховання духовних цінностей у студентів ЗВО обґрунтовано у наукових працях В. Зінченко, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, С. Максименка, М. Нікандрова, В. Пономарьова, Д. Чернилевського та інших. Теоретичне обґрунтування значущості виховання духовних цінностей у студентської молоді ЗВО здійснили Н. Ничкало, І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, І. Зязюн, А. Капська, В. Кірсанов, О. Олексюк, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко та ін.

Результати наукових пошуків учених дали змогу дійти висновку, що морально-духовні цінності молоді людини – це сукупність таких ставлень до особистісно і суспільно значущих норм, правил, принципів поведінки, які забезпечують піднесення морально-етичних знань до рівня моральних поглядів, почуттів, потреб, мотивів, установок.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є визначення й обґрунтування проблем удосконалення формування духовно-моральних цінностей майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Основними *завданнями* дослідження є усвідомлення та визначення основних понять дослідження; дослідження складників, що складають

систему моральних цінностей у загальній концепції морального виховання особистості.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Виховання – це складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку. Процес формування духовно-моральних цінностей особистості починається із самого народження [1].

Поняття «виховання» в педагогічній літературі застосовується в широкому та вузькому значенні. Виховання в широкому значенні трактується як освіта, навчання, процес формування особистості й підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному та культурному житті. Формування світогляду, морального обличчя, розвиток смаку, фізичний розвиток – це більш вузьке значення розглядуваної дефініції.

У філософському розумінні *моральне виховання* – це «виховна діяльність освітнього закладу і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності» [2, с. 27].

Поняття «загальнолюдські моральні цінності», «ціннісна орієнтація» є ключовими для багатьох наук: філософії, соціології, психології, педагогіки. У філософському аспекті питання морального становлення особистості розглядається як універсальні, що фіксують найбільш загальні типи відносин між суб'єктами з приводу певних явищ, фактів, ідей і набувають у процесі оцінки позитивну чи негативну значущість (С. Анісімов, В. Тугаринов).

Методологічною основою морального виховання є *етика* – наука про мораль, її природу, структуру й особливості походження й розвитку моральних норм і взаємин між людьми в суспільстві. Оскільки моральність має суспільний характер, то під нормами моральності слід розуміти вимоги суспільства до поведінки людей у певних ситуаціях.

Категорія «мораль» трактується як «система цінностей, принципів, норм і правил поведінки та діяльності людей, які регулюють відносини між ними на гуманній основі» [3].

Ідеали й норми моралі створювалися віками у кожного народу, а стверджувалися і вдосконалювалися у практиці поведінки та взаємовідносин. Нині все більше утверджується думка, що особливості різних історичних епох впливали на формування певних моральних уявлень, правил поведінки, виховних ідеалів у моральному становленні особистості.

На нашу думку, *зміст морального виховання* – виховання любові, поваги до батьків і старших, вірності у дружбі та коханні, свідомого, творчого ставлення до виконання професійних обов'язків, особистої відповідальності за свою працю, любові до рідної землі, до рідної мови, вірності ідеям,

принципам народної моралі та духовності, шляхетного ставлення до жінки, турбуватися про молодших тощо. Ці норми конкретизуються в моральних цінностях, моральному ідеалі, моральних принципах та, відповідно, підтримуються авторитетом громадської думки, прикладом, звичкою. Особлива увага має приділятися засвоєнню студентами норм і традицій загальнолюдського етикету. Значущу роль принципи моралі та духовності відіграють у процесі фахової підготовки майбутніх психологів, адже майбутні професіонали мають усвідомлювати свої переконання і цінності й продукувати їх в організації психологічної допомоги представникам сучасного соціуму. Моральне виховання має бути також важливим складником успішної фахової підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, особливо у закладах освіти.

Із педагогічного погляду моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі [4].

Найявні трактування поняття «моральне виховання» науковцями. Так, І. Гончаренко визначає, що це – «цілеспрямований процес формування моральної свідомості, розвитку морального почуття та навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [4].

А. Кузьмінський трактує поняття «моральне виховання» як вивчення теоретичних основ моралі, організація досвіду поведінки й діяльності, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства» [3].

Все вищезгадане тісно переплітається з основними векторами розвитку й удосконалення духовно-морального виховання, орієнтації на загальнолюдські моральні цінності в колективах студентської спільноти, які разом із сімейними цінностями, громадянськими цінностями та національними цінностями, складають систему моральних цінностей у загальній концепції морального виховання особистості (рис. 1).



Рис. 1. Цінності духовно-морального виховання

Більшість викладачів закладів вищої освіти усвідомлюють, що результатом морального виховання у студентському середовищі має бути формування *моральної свідомості* і на її основі – *моральної культури*, прищеплення навичок і звичок гідної поведінки.

Моральна свідомість – це сукупність моральних понять, уявлень, поглядів, ідеалів, самоусвідомлення, системи моральних знань, які визначають стиль і смисл життя вихованця, формують загальне розуміння особистісного і професійного успіху, обов'язку і відданості.

Моральна культура людини, як підкреслював В. Сухомлинський, характеризується тим, що переконання стають в її житті самостійною духовною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків.

Складовими *моральної культури* є культура етичного мислення, культура почуттів і культура поведінки, які визначають рівень опанування майбутніми педагогами морального досвіду суспільства, спроможність цілеспрямовано й послідовно дотримуватися моральних цінностей, норм, принципів та готовність до передавання цих життєвих цінностей прийдешнім поколінням. Поведінка охоплює всі сторони життєдіяльності. Тому про моральне виховання роблять висновок з поведінки вихованця. Кінцевим результатом морального виховання має бути самодіяльність, самостійність у розв'язанні моральних проблем, моральна саморегуляція та моральна зрілість, які проявляються у формуванні людини-громадянина – суб'єкта діяльності, вірного сина українського народу, спроможного і здатного зробити свідомий моральний вибір.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність доволі великої різноманітності теоретичних уявлень про *духовність*, *мораль*, *моральне виховання*. Розглядаючи наукові праці філософів, психологів, педагогів, зустрічаємо різні трактування поняття *духовності*. Так, у трактуванні М. Бердяєва *духовність* – це найвища якість, цінність, найвище досягнення самої людини, оскільки найвища мета – не економічна, не соціальна, а духовна [5].

Е. Помиткін визначає *духовність* як «специфічно людську рису, що виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [6], а І. Бех зазначає, що *духовність* передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства [7]. С. Яремчук пов'язує *духовність* із працею, спрямованою до саморозвитку, що допомагає людині стати Людиною і зберігає її людяність [8].

На думку С. Ярмуся, до *духовності* входить свідомо активність людського духу, яка підносить людину до ідеалу добра, – до того, що її облагороджує [9].

Духовність, за А. Богуш, – своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці й діяльності людини та характеризує цілісність її як особистості [1].

Українська народна педагогіка накопичила цінний досвід морально-етичного виховання молоді, що виражається в повазі до батьків і старших, до сімейних і громадських обов'язків, працелюбстві, доброзичливості, щирості, чуйності, взаємодопомозі. М. Стельмахович відзначає, що традиції українського національного виховання молоді – народні чесноти, норми християнської моралі, національної честі і громадянської гідності, чуйності і милосердя – класичні, а тому завжди актуальні [10].

Оскільки у визначенні процесів, що впливають на формування моральної вихованості майбутніх педагогів, психологів, нами вказано на загальнолюдські цінності, ціннісні орієнтації, моральні норми як регулятори взаємовідносин у суспільстві, звернемо увагу на цінності, що мають бути основою для формування ціннісних орієнтацій молодого покоління сучасного українського суспільства, яке ставить своєю метою утвердитися в загальнолюдському ціннісному просторі. Зазвичай, регулятором взаємин молоді в суспільстві є ціннісні орієнтації, виражені в морально-етичних ідеалах, переконаннях, принципах, почуттях, духовних цінностях, що усвідомлені й пережиті особистістю та виконують у студентській молоді орієнтувальну, регулятивну, проектувальну функції. Саме ціннісні орієнтації, на нашу думку, є одним із найважливіших структурних компонентів особистості, оскільки вони утворюють свого роду вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки й діяльності, яка виражається у спрямованості потреб та інтересів [11].

Майбутнім психологам необхідно усвідомити, що стійка система ціннісних орієнтацій дає змогу людині прожити життя зосереджено і продуктивно. Сформовані цінності й норми поведінки дають можливість людині бути впевненою, розвиватися і критично осмислювати цінності, щоб сформувати ідентичність.

Варто зауважити, що освіта сьогодення характеризується пошуками нових підходів у розв'язанні завдань, зумовлених викликами часу. Провідним завданням сучасної вищої школи є формування гармонійної, *духовно* багатой та національно свідомої особистості.

Духовні цінності ми розглядаємо як різні форми вираження моральних вимог: норм і принципів моралі, віри, моральних ідеалів, понять добра, справедливості, честі, гідності, обов'язку, моральних якостей людини, характеристик вчинків, діяльності та стосунків тощо. *Моральні цінності* є добром і для людини, яка їх обирає, і для її оточення, на яке цей вибір впливає. У міжособистих стосунках духовними цінностями є добро і справедливість, що орієнтують на створення умов, за яких забезпечується мир і злагода між

людьми, захист людського життя. Добра воля не тільки просвітлюється змістом, в основі якого – вищі цінності, а й стверджує їх у всіх сферах людського буття [1].

Важливим також є формування ціннісного ставлення особистості майбутнього фахівця до суспільства і держави, до себе і людей, до природи, праці та мистецтва, що має виявлятися в особистісному зростанні кожного, становленні громадянина України, здатного виявляти національну гідність, успішно реалізовуватися носієм духовної культури, яка включає: моральну культуру, культуру спілкування, національну культуру, християнську морально-етичну культуру, правову культуру, економічну культуру, політичну культуру, художньо-естетичну культуру, родинно-побутову культуру й інтелектуальну культуру (рис. 2).



Рис. 2. Основні компоненти духовної культури особистості

Як свідчать дані рис. 2, особливого значення проблема духовності набуває у процесі підготовки майбутнього психолога як високоморальної особистості. Важливо підготувати фахівців, здатних до ствердження і збагачення духовних цінностей. Нові завдання потребують і нових наукових підходів та технологій підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності у закладах вищої освіти.

Трансформації, які відбуваються у сучасній системі освіти, вимагають від майбутніх психологів постійного самовдосконалення, підвищення професійної компетентності. Дуже важливим аспектом є вивчення особистісних факторів, які впливають на рівень професійного самовдосконалення психолога, врахування необхідності подальшого

розвитку його творчих якостей, оволодіння вміннями та навичками професійної самоосвіти і самовиховання.

В умовах ЗВО духовно-моральне виховання студентської молоді потрібно реалізовувати щоденно, використовуючи різні засоби, форми та методи. Так, К.Ушинський вважав, що кожен народ має свою мету виховання, свій ідеал людини і потребує відтворення цього ідеалу у вихованні [12]. Формувати загальнолюдські форми моралі в душі особистості, розбудити в неї сердечність, чуйність, порядність, доброту, людяність закликав В. Сухомлинський [13].

Практика свідчить, що, організовуючи в закладах вищої освіти різноманітні заходи з метою формування морально-духовних цінностей у студентської спільноти, педагогічні колективи формують у студентів національну спрямованість, любов до рідної мови та свого народу, ціннісне ставлення до майбутньої професії, національну гідність, шанобливе ставлення до культури, духовної спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної обрядовості всіх народів, які населяють Україну.

4. МЕТОДИ ДОСЛІЖЕННЯ

У процесі дослідження використано низку теоретичних методів (спостереження, аналіз, порівняння); вивчення та узагальнення педагогічного досвіду та теоретичних засад щодо зіставлення наукових фактів і понять з метою врахування необхідності подальшого розвитку ціннісного ставлення майбутніх психологів до професійної діяльності.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІЖЕННЯ

Визначальною складовою змісту виховання студентів психологічного профілю у ЗВО є моральне виховання, яке полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології. Воно залежить від *моралі* – однієї з форм суспільної свідомості, сукупності загальноприйнятих норм, принципів і правил, що регулюють поведінку майбутніх фахівців. На основі морального виховання, моральної культури формується моральний ідеал, джерелами якого в українському суспільстві є народна мудрість, найкращі традиції та цінності народної педагогіки, національні традиції родинного виховання, знання з різних галузей наук, власна активна діяльність особистості і загальнолюдські цінності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Узагальнюючи сутність попередніх думок, доходимо висновку, що формування морально-духовних цінностей у майбутніх психологів – це

багатогранний, цілісний системний процес, який забезпечує формування моральної свідомості особистості, її чуттєво-емоційної сфери, гуманного ставлення до навколишньої дійсності, здатностей вибудовувати гуманні взаємини з людьми, розуміти та творити добро і здійснювати в майбутньому свою професійну діяльність на гуманістичних засадах.

Таким чином, духовно-моральне виховання студентської молоді є цілісним процесом засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки у процесі фахової підготовки.

Перспективою цього дослідження є визначення динаміки розвитку духовно-морального виховання студентів психологічного профілю у процесі проходження педагогічної практики в умовах університетської освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] А. М. Богуш, «Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні», *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. пр.* Київ, Україна, Кн. 1, с. 18–23, 2000.
- [2] В. О. Сухомлинський, «Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України», *Збірник наукових праць Полтавського педагогічного ін-ту ім. В. Г. Короленка*. Полтава, Україна, Вип. 1(5), с. 4–13, 1999. (Серія «Педагогічні науки»).
- [3] Е. А. Загребельна, «Формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності студентів дефектологічного факультету педагогічного ВНЗ», автореф. дис. канд. наук. Курськ, Росія, 2002.
- [4] О. Вишневський, *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*, 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ, Україна: Знання, 2008, 566 с.
- [5] Н. А. Бердяев, *Философия свободного духа*. Москва, Россия: Республика, 1994, 480 с.
- [6] В. В. Молодиченко, *Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз)*. Київ, Україна: Знання України, 2010, 384 с.
- [7] І. Д. Бех, *Виховання особистості: сходження до духовності*. Київ, Україна: Либідь, 2006, 272 с.
- [8] С. В. Яремчук, «Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів», *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України*, С. Д. Максименка, Ред. Київ, Україна, Т. XIV, ч. 1, с. 397–404, 2012.
- [9] С. Ярмусь, «Досвід віри українця», *Вибрані твори*, А. Колодний, Упоряд. Київ, Україна: Світ знань, 512 с., 2002.

- [10] О. М. Степанов, та М. М. Фіцула, *Основи психології і педагогіки*, 2-ге вид., виправ., доп. Київ, Україна: Академвидав, 2006, 520 с.
- [11] І. Д. Бех, «Цінності як ядро особистості», *Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб.*, О. В. Сухомлинська, Ред. Київ, Україна, с. 8–11, 1997.
- [12] К. Д. Ушинський, *Вибрані педагогічні твори*. Київ, Україна: Радянська школа, 1949, 418 с.
- [13] В. О. Сухомлинський, «Сто порад учителеві», *Вибрані твори в 5 т.* Київ, Україна: Радянська школа, т. 2, 670 с., 1976.

FORMATION OF MORAL-SPIRITUAL VALUES FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS IN PROFESSIONAL PREPARATION

Elena Sholokh,

Teacher of the Chair of Pedagogy
and Methods of Teaching History
and social disciplines National University
«Chernihiv Collegium» named after T. Shevchenko,
Chernihiv, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>
timoshko49@gmail.com

Abstract. The article presents theoretical aspects of the formation of moral and spiritual values in the process of professional training of future psychologists. The essence of the concepts of «morality», «spirituality», «spiritual and moral values» is considered; the urgency and necessity of formation of spiritual and moral values of future psychologists in the process of professional preparation is substantiated. The components of moral culture are defined: the culture of ethical thinking, the culture of feelings and the culture of behavior that determine the level of mastery by future educators of the moral experience of society, the ability to purposefully and consistently adhere to moral values, norms, principles and readiness to pass these vital values to future generations. The main vectors of development and improvement of spiritual and moral education, orientation to universal moral values in collectives of the student community are characterized, which together with family values, civic values and national values form a system of moral values in the general concept of moral education of the individual. The article argues that the effectiveness of training future psychologists directly depends on the degree of formation of their value attitude to future professional activities. After all, the training of a future profession takes place more productively when there are strong, bright motives in the personality that cause a desire to actively engage in this activity. Valuable attitude to professional activity is an integrated quality of the person based on

professional and moral self-consciousness, the significance of which induces to be active in mastering professional knowledge, skills and abilities. An important place in the formation of a value relation to the future pedagogical profession is the formation of spiritual and moral values among students. The author of the article convinces us of the need to develop a system of values of the modern young generation on the basis of spiritual and moral orientations.

Keywords: morality, spirituality, values, future psychologists, professional training.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Шолох Елена Анатольевна,
преподаватель кафедры педагогики и
методики преподавания истории
и общественных дисциплин
НУ «Черниговский колледж» им. Т. Г. Шевченко,
г. Чернигов, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0996-6138>
timoshko49@gmail.com

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты формирования морально-духовных ценностей в процессе профессиональной подготовки будущих психологов. Рассматривается сущность понятий «нравственность», «духовность», «духовно-нравственные ценности»; обосновывается актуальность и необходимость формирования духовно-нравственных ценностей будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. Определены составляющие нравственной культуры: культура этического мышления, культура чувств и культура поведения, которые определяют уровень овладения будущими педагогами нравственного опыта общества, способность целенаправленно и последовательно придерживаться моральных ценностей, норм, принципов и готовность к передаче этих жизненных ценностей будущим поколениям. Охарактеризованы основные векторы развития и совершенствования духовно-нравственного воспитания, ориентации на общечеловеческие нравственные ценности в коллективах студенческого сообщества, которые вместе с семейными ценностями, гражданскими ценностями и национальными ценностями составляют систему нравственных ценностей в общей концепции нравственного воспитания личности.

В статті утверджується, що ефективність професійної підготовки майбутніх психологів напряму залежить від ступеня сформованості у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Навчання майбутньої професії протікає продуктивніше при наявності у особистості сильних, яскравих мотивів, які викликають бажання активно займатися саме цією діяльністю. Ціннісне ставлення до професійної діяльності – інтегроване якість особистості, ґрунтується на професійному і моральному самосвідомості, значимість яких спонукає проявляти активність у оволодінні професійними знаннями, вміннями, навичками. Важливе місце в системі формування ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної професії займає формування духовно-моральних цінностей у студентів. Автор статті утверджує в необхідності розвитку системи цінностей сучасного молодого покоління на основі духовних і моральних орієнтирів.

Ключевые слова: мораль, духовність, цінності, майбутні психологи, професійна підготовка.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. M. Bohush, «Definitsii «dukhovnist» i «moralnist» v aspekti natsionalnoho vykhovannia v Ukraini», *Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh: zb. nauk. pr.* Kyiv, Ukraina, Kn. 1, s. 18–23, 2000.
- [2] V. O. Sukhomlynskyi, «Pro stan teorii i praktyky vykhovannia v osvithomu prostori Ukrainy», *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho pedahohichnoho instytutu im. V. H. Korolenka.* Poltava, Ukraina, Vyp. 1(5), s. 4–13, 1999. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [3] E. A. Zahrebelna, «Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do pedahohichnoi diialnosti studentiv defektolohichnoho fakultetu pedahohichnoho VNZ», *avtoref. dys. kand. nauk.* Kursk, Rossiia, 2002.
- [4] O. Vyshnevskyi, *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky*, 3-tie vyd., dooprats. i dop. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2008, 566 s.
- [5] N. A. Berdiaev, *Fylosofiia svobodnoho dukha.* Moskva, Rossiia: Respublyka, 1994, 480 s.
- [6] V. V. Molodychenko, *Modernizatsiia tsinnosti v ukrainskomu suspilstvi zasobamy osvity (filosofskyi analiz).* Kyiv, Ukraina: Znannia Ukrainy, 2010, 384 s.
- [7] I. D. Bekh, *Vykhovannia osobystosti: skhodzhennia do dukhovnosti.* Kyiv, Ukraina: Lybid, 2006, 272 s.

- [8] S. V. Yaremchuk, «Problema dukhovnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv», Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi APN Ukrainy, S. D. Maksymenka, Red. Kyiv, Ukraina, T. XIV, ch. 1, s. 397–404, 2012.
- [9] S. Yarmus, «Dosvid viry ukraintsia», Vybrani tvory, Uporiad. A. Kolodnyi. Kyiv, Ukraina: Svit znan, 512 s., 2002.
- [10] O. M. Stepanov, ta M. M. Fitsula, Osnovy psykholohii i pedahohiky, 2-he vyd., vyprav., dop. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2006, 520 s.
- [11] I. D. Bekh, «Tsinnosti yak yadro osobystosti», Tsinnosti osvity i vykhovannia: nauk.-metod. zb., O. V. Sukhomlynska, Red., Kyiv, Ukraina, s. 8–11, 1997.
- [12] K. D. Ushynskiy, Vybrani pedahohichni tvory. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola, 1949, 418 s.
- [13] V. O. Sukhomlynskyi, «Sto porad uchytelevi», Vybrani tvory v 5 t. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola, t. 2, 670 s., 1976.

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць
Випуск 6(35)
Серія «Педагогічні науки»**

Редактори — Івашень Л. Є.
Отрішко В. І.
Коректор — Івашень Л. Є.
Комп'ютерна верстка — Васильченко Я. Й.

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96
www.umo.edu.ua

Підписано до друку 19.09.2018. Формат 60×84 1/8
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 26,97. Обл. вид. арк. 29,0. Тираж 300
прим. Замовлення № 0190918_2

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-
22-66, www.yuston.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 6(35)
Series «Educational sciences»*

Editors — *Ivashen L. Ye.*

Otrishko V. I.

Corrector — *Ivashen L. Ye.*

Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State higher educational institution
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua

Signed for print 19.09.2018. Format 60×84 1/8
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 26,97. Accounting and publishing sheets 29,0.
Edition 300 copies. Order № 0190918_2

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»
36-A O. Honchara Str., Kyiv, 01034,
tel.: (044) 360-22-66, www.yuston.com.ua

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.