

UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT



**BULLETIN
OF POSTGRADUATE
EDUCATION:**
collection of scientific papers

Educational Sciences Series

Issue 9(38)

ISSN 2218-7650

ID 47812

DOI <https://doi.org/10.32405/2218-7650>

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

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 9(38)
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;

Edition is indexed: Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

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



Норвезький Реєстр наукових журналів

**Київ
2019**

УДК 378.091.046-021.68(082)

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

Затверджено Вченою радою
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 5 від 20 вересня 2019 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:

Ірина Андрощук, д-р пед. наук, доцент; **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.; **Михайло Романенко**, д-р філос. 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 Суценок**, д-р пед. наук, проф.; **Анна Випих-Гавроньска**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу (Корінф, Грецька Республіка); **Елігіуш Малолепши**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Зигмунт Бонк**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Казімеж Редзінський**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Кінга Лапот-Джерва**, д-р хабілітований, проф. (м. Краків, Республіка Польща); **Маріола Міровска**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Ширинбой Олімов**, д-р пед. наук, проф. (м. Бухара, Республіка Узбекистан).

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол.: І. Андрощук [та ін.]. — Київ: Юстон, 2019. — Вип. 9(38). — 208 с. — (Серія «Педагогічні науки»).

ISBN 978-617-7854-06-6

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 978-617-7854-06-6

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019

ISSN 2218-7650

ID 47812

DOI <https://doi.org/10.32405/2218-7650>

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

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 9(38)
Educational Sciences Series*

*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)
Educational Sciences Series*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Academic Resource Index;



CiteFactor;

Edition is indexed: Google Scholar;

National Library of them V. I. Vernadsky

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



Norwegian Register of Scientific Journals

**Kyiv
2019**

UDC 378.091.046-021.68(082)

Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.

*Approved by the Academic Council
SIHE «University of educational management»
(protocol № 5 dated 20 September 2019)*

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:

Iryna Androshchuk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **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; **Mikhail Romanenko**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor; **Larysa Serheieva**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Viktoriiia 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; **Anna Vypykh-Havronska**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus (Corinth, Republic of Greece); **Elihiush Malolepshy**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Zyhmunt Bonk**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Kazimezh Redzinskyi**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Kinha Lapot-Dzherva**, Doctor hab., Professor (Krakow, Republic of Poland); **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Shirinboy Olymov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Bukhara, Republic of Uzbekistan).

Technical Editor: Yanina Vasilchenko

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliynyk; Editorial board : I. Androshchuk [and others]. — Kyiv: Yuston, 2019. — Issue 9(38). — 208 p. — (Educational Sciences Series).

ISBN 978-617-7854-06-6

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 978-617-7854-06-6

© SIHE «University of educational management», 2019



Серія «Педагогічні науки»

Educational Sciences Series

ЗМІСТ

Відомості про авторів	8
Віктор Гладуш. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні	10
Андрій Єрмоленко. Перспективи розвитку вітчизняної моделі освіти дорослих в контексті соціокультурних трансформацій	32
Ганна Зварич. Критерії моніторингу освітнього процесу та досвід управління його якістю у християнській школі для дівчат ..	49
Алла Літкевич. Конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти: управлінський аспект	63
Алевтина Молчанова, Вікторія Купрієвич. Підвищення кваліфікації як фактор компетентнісного зростання керівних кадрів професійної освіти	78
Олена Овадюк. Наукові основи розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України	99
Петро Олешко, Неля Кінах. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.....	113
Олена Онаць, Михайло Топузов. Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти	133
Василь Федорець. Конвергентна концепція компетентності як спосіб для розкриття феноменології буття в здоров'язбережувальній діяльності вчителя фізичної культури ...	154

CONTENT

<i>Information about the authors</i>	8
<i>Viktor Hladush</i> . Development trends of advanced academic training in Ukraine	10
<i>Andriy Yermolenko</i> . Prospects of development of the domestic model of adult education in the context of socio-cultural transformations	32
<i>Anna Zvarych</i> . The criteria for monitoring of the educational process and the experience of management of its quality in the christian school for girls	49
<i>Alla Litkevich</i> . Competitiveness of general secondary education institute: management aspects	63
<i>Alevtyna Molchanova, Victoriia Kupriievich</i> . Advanced training as a factor of professional education managers' competence growth	78
<i>Olena Ovadiuk</i> . The scientific bases development of critical thinking for head of the institution of general secondary education in the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine	99
<i>Petro Oleshko, Nelia Kinakh</i> . The structure of the management competence of the head of the educational institution in the system of postgraduate pedagogical education	113
<i>Olena Onats, Michael Topuzov</i> . Professional self-development form of professional competence in a supplementary educational institution	133
<i>Vasyl Fedorets</i> . Convergent concept of a competence as substantiation of the wholeness of existence and multi-dimensional nature of a human being in the health preserving activity of a physical education teacher	154

Відомості про авторів

Гладуш Віктор Антонович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Єрмоленко Андрій Борисович, кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Зварич Ганна Володимирівна, заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації. Тернопіль, Україна.

Кінах Неля Володимирівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. Луцьк, Україна.

Купрієвич Вікторія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Літкевич Алла Миколаївна, аспірант кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», директор Бучанського НВК «СЗОШ I–III ст. – ЗОШ I–III ст.» № 4. Київ, Україна.

Молчанова Алевтина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Овадюк Олена Олександрівна, старший викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Рівне, Україна.

Олешко Петро Степанович, кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Онаць Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділом економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, Президент Асоціації керівників шкіл України. Київ, Україна.

Топузов Михайло Олегович, кандидат економічних наук, старший науковий співробітник твдділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. Київ, Україна.

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

Information about the authors

Viktor Hladush, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of education, administration and social work Educational and scientific institute of management and psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Andriy Yermolenko, Candidate of Political Science, Associate Professor, Associate Professor Department of Adult Philosophy and Education Central Institute of Postgraduate Education SIHE «University of Management Education». Kyiv, Ukraine.

Anna Zvarych, Deputy Head of the Department of Education and Science Ternopil Regional State Administration. Ternopil, Ukraine.

Nelia Kinakh, candidate of economic sciences, associate professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education pedagogical education. Lutsk, Ukraine.

Victoriia Kupriievich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the vocational and higher education department of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management». Kyiv, Ukraine.

Alla Litkevich, graduate student of the department management education and law of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management», director of the Buchansky Educational Complex «specialized secondary school I–III degrees – secondary school I–III degrees»№ 4. Kiev, Ukraine.

Alevtyna Molchanova, candidate of pedagogical sciences, senior scientist, associate professor of the vocational and higher education department of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management». Kyiv, Ukraine.

Petro Oleshko, candidate of historical sciences, associate professor, Professor of the Department of Professional and higher education of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management». Kyiv, Ukraine.

Olena Onats, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Economics and Management of General Secondary Education of the Institute of Pedagogics of the NAES of Ukraine, President of Ukrainian School Heads Association Kiev, Ukraine.

Olena Ovadiuk, senior lecturer of department of pedagogy, psychology and correctional education in Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education. Rivne, Ukraine.

Michael Topuzov, Candidate of Economical Sciences, senior researcher of the Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. 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.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-10-31](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-10-31)
УДК [376:378.046.4](477)

Гладуш Віктор Антонович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,
адміністрування і соціальної роботи
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>
viktor@umo.edu.ua

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ

Анотація. Ретроспективний аналіз архівних документів повоєнного періоду засвідчує, що питання рівня кваліфікації вчителя завжди турбували суспільство й керівництво держави. З відкриттям та функціонуванням спочатку обласних, згодом республіканського інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, факультетів підвищення кваліфікації при педагогічних вищих навчальних закладах сформувалася система післядипломної педагогічної освіти. До підвищення кваліфікації вчителів також залучалися наукові співробітники науково-дослідних інститутів та працівники установ Міністерства освіти УРСР.

З'ясовано, що діяльність системи післядипломної педагогічної освіти залежала від завдань, які висувалися перед закладами освіти. Форми надання освітніх послуг педагогічним працівникам на кожному історичному етапі урізноманітнювалися. Спочатку вчителі забезпечувалися методичною літературою, де містилися інструкції: як, за якою програмою, в якій послідовності і за яких умов організувати навчання школярів. До ранніх форм також належали семінари, що проводилися з вчителями-предметниками. Упродовж тривалого часу основною формою підвищення кваліфікації була курсова підготовка. Термін курсів весь час коливався від однотижневих до однорічних, а заочні навіть упродовж двох років. Усе залежало від завдань та можливостей освітніх закладів, які постійно в цих питаннях експериментували. Поширеною формою підвищення кваліфікації були семінари-практикуми (республіканські, регіональні, обласні, районні) з відривом від роботи терміном від 3 до 7 днів, на яких відбувся жвавий обмін досвідом. Додатковими, проте дієвими формами навчання були

педагогічні читання, наукові сесії, наукова діяльність учителів як наукових кореспондентів, науково-практичні конференції, семінари, форуми.

Останніми роками до форм підвищення кваліфікації додалася дистанційна, яка надала післядипломній педагогічній освіті нового дихання. Концепція нової української школи також збагатила форми навчання. Запроваджено тренерів, які спеціально відібрані і сертифікуються Міністерством освіти і науки України з метою оволодіння професійними компетентностями максимально якісно і оперативно. Основна форма проведення занять – педагогічний тренінг. Доведено і висвітлено як кількісні, так і якісні зміни в розвитку форм надання освітніх послуг у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: вчитель; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації; форми навчання; тенденції.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Процес підвищення професійного рівня педагогічних працівників має глибокі історичні корені. Про це згадують у своїх наукових працях відомі мислителі та філософи, педагоги та державні діячі. Ефективність діяльності завжди була залежною від рівня кваліфікації спеціаліста. Науково-технічний прогрес, інформатизація та глобалізація суспільства постійно впливають на людські освітні потреби і визначають актуальність знань, навичок та умінь, що затребувані ринком праці. Учитель, який за природою мусить «сіяти вічне, добре й мудре», приречений на постійне і системне самовдосконалення. Саме високий рівень професіоналізму дає змогу педагогічному працівникові бути на гребені новітніх освітніх технологій та успішно передавати знання учням. З цього приводу існує народна мудрість: «Досконалість без меж», «Вік живи – вік учись».

Фундаментальні психолого-педагогічні знання вчителі здобувають під час навчання в педагогічних закладах освіти. Осучаснення та вдосконалення професійного рівня освітян досягається в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта* – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи за допомогою поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або здобуття іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [7]. Згідно з таким державним визначенням, післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва, В. Гладуш та ін. Ці дослідження досить глибоко розкрили методологічні засади функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні та її особливості для різних категорій. Вагомим доповненням до накопичених та узагальнених знань з цієї проблематики слугуватиме висвітлення аналізу змін, що відбулися в застосуванні форм надання освітніх послуг у системі післядипломної педагогічної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є ретроспективний аналіз форм навчання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти України, виявлення тенденцій щодо їх удосконалення та причинних чинників, під впливом яких формувалися зміни в період з другої половини ХХ століття до сьогодення.

Виходячи з мети, постають **завдання**: виявити, які освітні і наукові установи залучалися до підвищення професійної майстерності вчителів у обумовлений проміжок часу, які і чому форми навчання застосовувалися, під впливом яких чинників відбувалося вдосконалення кваліфікації вчителів, які зміни у формах надання освітніх послуг відбулися упродовж 70 років функціонування системи післядипломної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні основи дослідження становлять: *філософські концепції сучасної освіти* (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Горлач, М. Конох, В. Лінков та ін.); *теорії філософії безперервної освіти* (О. Аббасов, А. Владиславлев, Б. Гершунський, М. Громкова, Г. Зінченко, С. Змеев, І. Зязюн, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Оношкін та ін.); *положення щодо відповідності професійної підготовки соціальному замовленню і світовим стандартам* (В. Андрущенко, В. Журавський, В. Загвязинський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, А. Лігоцький, В. Майборода, О. Мороз та ін.); *теорії, методології та історії післядипломної педагогічної освіти в Україні* (В. Гладуш, Л. Даниленко, С. Крисюк, В. Олійник, В. Маслов, Н. Протасова, О. Пехота, А. Кузьмінський, В. Пуцов, М. Романенко, Т. Сукенко та ін.).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Під час написання статті використано такі методи дослідження: вивчення, теоретичний аналіз та узагальнення архівних документів у

зазначений період функціонування системи післядипломної освіти, виявлення особливостей форм проведення занять, узагальнення кількісних та якісних змін у формах освітньої діяльності, визначення й обґрунтування характерних тенденцій.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Система освіти в Україні почала відроджуватися одразу після звільнення українських земель від німецько-фашистських окупантів (1944). Розбудова дошкільних та шкільних закладів освіти передбачала формування учительського контингенту. Штатні посади директорів, завучів, учителів-предметників, вихователів заповнювалися педагогами, які були в окупації або поверталися з регіонів переселення, де не було бойових дій, педагогічними працівниками ставали також демобілізовані військовослужбовці, які повернулися з фронту інвалідами. Переважна більшість педагогічних працівників або вже призабули шкільну програму, оскільки тривалий час не займалися педагогічною практикою, або зовсім не мали педагогічної освіти. У звільнених обласних центрах відроджували діяльність обласні інститути підвищення кваліфікації, які утворилися лише напередодні війни відповідно до наказу Народного комісара освіти УРСР від 09.09.1940 р. «Про організацію інститутів удосконалення вчителів».

У Центральному державному архіві вищих органів влади та органів державного управління України (фонд 166) збереглися звіти про роботу обласних інститутів удосконалення вчителів, які надають можливість проаналізувати їхню діяльність. Початок функціонування обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів залежав від багатьох чинників, передусім, від наявності навчально-матеріальної бази (наскільки вона вціліла після проходження фронту з заходу на схід та зі сходу на захід) та науково-педагогічних працівників, які були здатні організувати освітній процес. Зберігся опис приміщення запорізького інституту: «Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів знаходиться в одному приміщенні з облвно. Приміщення інституту складається з 5 кімнат, у яких до війни була приватна квартира. Одна найбільша кімната і друга, в три рази менша, є робочі кімнати, в двох маленьких містяться бібліотека і канцелярія, найменша – кабінет директора. Обладнання інституту складається із семи столів, двадцяти стільців, трьох шаф і двох стелажів. Не було приміщення для зберігання палива та іншого майна інституту. За браком власних приміщень методисти дошкільного виховання та дитячих будинків працювали в кімнатах відповідних секторів облвно» [13, спр.212, арк.5]. Ворошиловградський інститут мав ще менше – три кімнати, в яких для

співробітників не вистачало навіть меблів [13, спр. 321, арк. 8]. Приблизно в такому ж стані була решта інститутів. Такий стан навчально-матеріальної бази у перші післявоєнні роки суттєво ускладнював організацію традиційних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Матеріальна база інститутів усіх областей була ідентичною і складалася, як правило, з семи кабінетів: початкової школи, історії і географії, мови та літератури, математики і фізики, природознавства та хімії, педагогіки, військової та фізичної підготовки [13, спр. 206, арк. 5].

З метою поліпшення роботи інститутів 21 червня 1945 р. Народний комісаріат освіти (НКО) УРСР у доповідній записці «Про обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів» порушує клопотання перед Радою народних комісарів (РНК) УРСР про затвердження положення, проект якого зберігся. У тексті проекту та постанови РНК немає посилань на те, що інші положення (якщо вони були) втратили чинність. На інститути покладалися переважно консультативні та інформаційні функції. У масових школах не вистачало педагогічних кадрів, і тому головним завданням органів управління освітою та інститутів удосконалення вчителів було надання методичної допомоги вчителям, що працюють, без перешкод навчальному процесу [1, с. 41].

Архівні документи свідчать про те, що активно долучилися до роботи з підвищення кваліфікації вчителів уже в 1944–1945 рр. Ворошиловградський, Запорізький, Житомирський, Кіровоградський, Полтавський інститути. Наприклад, у Ворошиловградському інституті основною формою роботи були семінари. Спочатку було проведено одностудійний семінар із завідувачами райвно, потім триденні семінари із інспекторами шкіл м. Ворошиловграда та завідувачами районних педагогічних кабінетів. Отже, робота розпочалася з активізації роботи працівників управлінських ланок. А далі залучалися окремі категорії вчителів. Зокрема, за перші півроку проведено триденні семінари з активом учителів з історії та суспільствознавства, згодом – з активом учителів української мови та літератури, ще пізніше – з активом учителів російської мови та літератури. Вибір категорій учителів-предметників був не випадковим. Саме цих учителів було найбільше в школах та існувала нагальна потреба узгодження навчальних програм. Учителів фізичного виховання, ручної праці вистачало, і, хоча вони й не мали педагогічної освіти, а й за складністю та змістовністю це не було першочерговим завданням. Існував дефіцит учителів природничих предметів: математики, фізики, хімії та іноземних мов.

З метою зменшення відриву вчителів від роботи створювалися кущові методичні об'єднання, на які покладалося завдання надавати практичну методичну допомогу вчителям-предметникам безпосередньо на робочих місцях.

У 1945–1947 рр. активізувалася робота Вінницького, Волинського, Дніпропетровського, Дрогобицького, Львівського, Ізмаїльського, Миколаївського, Харківського інститутів. У цей період розширився спектр форм організаційної та освітньої роботи інститутів. Уперше після війни в областях проведено місячні курси для директорів і завучів шкіл. Це було важливою подією, адже саме категорія директорів була визначальною в організації освітнього процесу, а призначення осіб на ці посади відбувалося за партійним принципом, а не на підставі досвіду чи наявності педагогічної освіти. Директорами найчастіше ставали молоді комуністи, які нещодавно повернулися з фронту і не мали щонайменшого освітянського досвіду.

Запроваджувалася й така форма підвищення кваліфікації, як двотижневі курси з відривом від виробництва, а під час шкільних канікул – із учителями 1–4 класів на базі кращих шкіл, та однотижневі – для вчителів-предметників 5–7 класів.

Важливе значення на той час мали заходи з поліпшення методичної роботи:

- в обласних бібліотеках облаштовувалися вітрини з навчально-методичною літературою (40–50 книг). При цьому по вихідних їх возили до віддалених районів з метою надання допомоги шкільним учителям у сільській місцевості;
- вихідними днями з ранку до вечора працювали шкільні, сільські та районні бібліотеки;
- педагогічні працівники облвно, райвно практикували виїзди до шкіл з метою вивчення стану справ та надання практичної допомоги вчителям у проведенні занять.

Помітною тенденцією розвитку форм підвищення кваліфікації вчителів у цей період було прагнення поєднати зусилля наукових і практичних працівників. Вагомою підмогою була діяльність наукових працівників Науково-дослідного інституту (НДІ) педагогіки УРСР. Зокрема, науковці виступали по радіо на науково-педагогічні теми; централізовано готували програми з предметів; проводили консультації в методичних об'єднаннях; були організаторами об'єднаних засідань відділів НДІ, кафедр вищих навчальних закладів (ВНЗ) та учителів шкіл для обговорення спільних проблем; рецензували матеріали відкритих уроків; здійснювали популяризацію передового педагогічного досвіду; закріплювали наукових

співробітників за школами з метою надання практичної допомоги та проведення пілотних наукових досліджень.

Заслуговує на увагу діяльність Дніпропетровського інституту. Тут запровадили одномісячні курси (504 години) для вчителів-предметників та вчителів початкової школи. Збільшили кількість практичних занять. З учителями хімії проводилися екскурсії до Дніпропетровського хіміко-технологічного інституту для проведення практичних хімічних експериментів. За тематикою обласних курсів було проведено районні (міські) двотижневі семінари з учителями 1–4 класів (охоплено 2500 осіб) [13, спр. 15, арк. 322]. При чому, якщо спочатку заходи проводилися на передодні навчального року, то за пропозицією вчителів семінари проводилися чотири рази на рік під час шкільних канікул. Більш проблемні методичні питання виносилися на практичні заняття.

Подібне спостерігалось в роботі Кіровоградського інституту. З відновленням роботи районних педагогічних кабінетів співробітники інституту організовували виїзні семінари для навчання різних категорій педагогічних кадрів, вирішення практичних питань. Методична допомога надавалася вчителям-предметникам посеційно [13, спр. 107, арк. 9–16].

Плідною була робота Одеського інституту удосконалення вчителів (ІУВ). Спільно з облвно проведено виїзні семінари: десятиденні – з інспекторами та методистами, директорами шкіл; семиденний – із завідувачами дитячих будинків; двотижневі – з вихователями дитячих будинків та дошкільних закладів. Загалом, семінарами охоплено 127 осіб педагогічного персоналу навчально-виховних закладів, зокрема і спеціальних [13, спр. 168, арк. 8]. При цьому учасники семінарів зверталися з пропозицією щодо створення єдиних у республіці навчальних планів та програм навчання в школі, які б затверджувалися Міністерством освіти УРСР. Це, на їхню думку, додасть певної чіткості, плановості і організованості в роботу. Висловлювалася також пропозиція стосовно перегляду вартості оплати лекцій на курсах. При оплаті 10–12 крб за годину школи були позбавлені можливості запросити читати лекції на курсах викладачів інститутів та університетів м. Одеси [13, спр. 322, арк. 8].

Отже, семінари в перші повоєнні роки були доступною, поширеною та ефективною формою підвищення кваліфікації вчителів і вихователів закладів освіти.

Характерною тенденцією 1946–1947 навчального року було прагнення відділів освіти до розширення видів курсової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Особливо активно ці форми підвищення кваліфікації впроваджувалися в Дніпропетровській, Закарпатській, Кам'янець-Подільській, Львівській, Одеській, Сталінській,

Чернігівській областях. Пасивність проявляли обласно та інститути Ворошиловградської, Волинської, Дрогобицької, Житомирської, Кіровоградської, Полтавської, Харківської областей.

У 1946 р. силами обласних ІУВ організовано 19 типів короткотермінових і довготермінових курсів із різними категоріями педагогічних працівників. Місячні курси для завідувачів райвно та інспекторів шкіл (Дрогобицької, Львівської областей), для директорів семирічних шкіл (Волинської, Дрогобицької, Львівської, Тернопільської, Чернівецької областей), завідувачів початкових шкіл (Дрогобицької, Львівської, Тернопільської, Чернівецької областей), вихователів дошкільних закладів (Сталінської, Станіславської, Львівської, Тернопільської областей), учителів початкових класів (Ворошиловградської, Дрогобицької, Ізмаїльської, Одеської, Полтавської, Сталінської, Сумської, Львівської, Тернопільської, Херсонської областей), учителів 5–7 класів (Волинської, Сумської, Херсонської областей); учителів 5–10 класів (Дрогобицької, Ізмаїльської, Одеської, Полтавської, Львівської, Тернопільської, Чернівецької областей); двомісячні курси вихователів дошкільних закладів (Сталінської області); тримісячні курси завідувачів райвно (Чернівецької області), учителів фізичного виховання (Запорізької, Одеської, Херсонської областей); дев'ятимісячні курси вчителів початкових класів (Рівненської області), учителів 5–8 класів (Житомирської, Полтавської, Кіровоградської областей); десятимісячні курси вчителів початкових класів (Сталінської області), учителів 5–8 класів (Вінницької, Сталінської, Чернігівської областей [13, спр. 168, арк. 8]. Аналіз тогочасної практики свідчить, що вже перший повоєнний рік був досить насиченим і продуктивним у наданні післядипломної освіти педагогічним кадрам за допомогою курсової підготовки та перепідготовки. Цією формою було охоплено 16 753 працівники всіх категорій освітньо-виховних закладів [13, спр. 168, арк. 1–2]. Як свідчать звітні документи, гальмівними чинниками в розвитку курсової підготовки були слабка матеріально-технічна база навчальних закладів, відсутність перспективного планування в справі підвищення кваліфікації педагогів, обмеженість, а інколи й повна відсутність кваліфікованих фахівців, які б могли якісно проводити навчальні заняття, недостатня допомога з боку Народного комісаріату освіти, важкий соціально-економічний стан республіки (голод).

Отже, кожного повоєнного року відбувалися як кількісні, так і якісні зміни в удосконаленні курсової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників України. Уже в 1948 р. навчальний план та програма курсів підвищення кваліфікації працівників дошкільних дитячих закладів

розглядаються та затверджуються в Міністерстві освіти УРСР (30.06.1948 р.). Курсове підвищення кваліфікації розраховувалося на один або три місяці, а обсяг навчального часу становив 208 годин. У пояснювальній записці зазначається, що для тримісячних курсів передбачаються 47 робочих днів (4 години на день), що передбачає теоретичну складову – 188 лекційних годин, практичну – 14 годин, іспити з педагогіки – 6 годин; для одномісячних – 26 робочих днів по 8 годин кожний [13, спр. 542, арк. 8–9]. Згідно зі звітами Вінницького, Кіровоградського, Полтавського, Сумського ІУВ, слухачі залишалися задоволеними, особливо цінними для них були методичні заняття та практикуми.

Проте подібна практика уніфікованих навчальних планів та програм у цей період не отримала подальшого розвитку. У кожному інституті робота з підвищення кваліфікації педагогів здійснювалася на власний розсуд, виходячи із накопиченого досвіду та потенційних можливостей науково-педагогічного потенціалу.

На початку 1950-х рр. підвищення кваліфікації учителів пов'язувалося із завершенням уведення загального обов'язкового семирічного навчання та переходом до загальної середньої освіти в столицях республік, у містах республіканського значення, в обласних, крайових і найбільших промислових центрах, а також запровадженням політехнічного навчання в середній школі.

Уже із 1950-х рр. курси підвищення кваліфікації стають регулярними. Новим диханням для післядипломної освіти педагогічних працівників було створення у 1952 р. Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти Міністерства освіти УРСР (директор І. Гуленко). Лише за 1955–1957 рр. в ньому було перепідготовлено 1 750 керівних працівників народної освіти, зокрема, 133 інспектори обласно, 154 методисти обласних ІУВ, 666 директорів шкіл [5].

У ці роки основним видом організації навчального процесу на курсах був традиційний урок. З метою глибшого засвоєння матеріалу слухачам пропонувалися домашні завдання обсягом 3–4 години роботи. Значне місце у змісті роботи курсів відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації і виховання дитячого колективу, управління і керівництва школою, формуванню навичок проведення лабораторних і практичних робіт. Під час екскурсій слухачі знайомилися з різними галузями виробництва, досягненнями науки і техніки. Для обміну досвідом роботи практикувалося розв'язання слухачами нестандартних педагогічних задач, пов'язаних із виховною роботою з учнями, та їх детальне обговорення. Організовувалися лекції та доповіді на різні наукові і суспільно-політичні теми.

Із 1950-х рр. стають також регулярними обласні педагогічні читання, які організовували обласні ІУВ для обміну досвідом працівників освіти. У райони розсилалися теми доповідей, що мали підготувати вчителі, які виявили бажання брати участь у заході. Доповіді рецензувалися райвно, обговорювалися на одноденних районних та міських педагогічних читаннях. Обласні читання відбувалися впродовж декількох днів. Учасники забезпечувалися проживанням, харчуванням. Після проведення читань інститути організовували культурно-масові заходи. Матеріали читань видавалися і надсилалися в райони. Педагогічні читання проводилися системно і цілеспрямовано. Метою їх було узагальнення і впровадження в практику роботи шкіл республіки передового педагогічного досвіду. Колегія Міністерства освіти УРСР, обговорюючи та аналізуючи 16 листопада 1962 р. педагогічні читання як одну із важливих форм післядипломного навчання вчителів, зазначала, що протягом 1959–1962 рр. в Україні відбулося 20 педагогічних читань, у роботі яких брали участь майже 10 тисяч педагогічних працівників, лише з доповідями виступили 800 з них.

Важливою формою популяризації передового досвіду стали педагогічні виставки. В обласних ІУВ відкривалися постійні педагогічні виставки, на яких широко демонструвалися високі досягнення та передовий досвід шкіл та учителів.

У 1950-х рр. в Україні залишалися певні труднощі щодо створення в обласних ІУВ матеріально-технічної бази: не вистачало навчальних кабінетів, бібліотек, робочих кімнат. Існували й інші проблеми організаційного характеру, які перешкоджали справі вдосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Це і невизначеність у статусі освітніх підрозділів (обласних ІУВ, районних педагогічних кабінетів), відсутність у них власної поліграфічної бази.

Друга половина 1950-х – початок 1960-х рр. у діяльності освітянської сфери були насичені черговими реформаторськими змінами. Зокрема, у 1956 р. урядом УРСР ухвалено постанови «Про організацію шкіл-інтернатів», «Про заходи, пов'язані з організацією шкіл-інтернатів», згідно з якими створюються нові типи закладів для дітей – школи-інтернати загального типу і заклади для дітей, які перехворіли поліомієлітом, туберкульозом (санаторно-лісові школи-інтернати). Для координації дій такими типами навчально-виховних закладів у Міністерстві освіти УРСР створюються відділ інтернатних установ (перший завідувач – С. Болгар), в об'єднанні – відділення, в обласних ІУВ – кабінет шкіл-інтернатів.

24 грудня 1958 р. було ухвалено Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР»,

уже 17 квітня 1959 р. під аналогічною назвою і відповідним конкретним змістом було ухвалено Закон УРСР. У документі зазначалося: «...запровадити в Українській РСР замість загальнообов'язкової семирічної освіти загальну обов'язкову восьмирічну освіту для дітей і підлітків віком від 7 до 15–16 р. Восьмирічна школа є неповною середньою загальноосвітньою політехнічною школою, яка повинна давати учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати в них любов до праці і готовність до суспільно-корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне і естетичне виховання дітей...». При цьому питання ставилося не про підвищення кваліфікації, а про масову перепідготовку педагогічних кадрів для роботи в нових умовах [8, с. 72].

На шляху здійснення масової перепідготовки педагогічних кадрів виникли певні труднощі. По-перше, щорічні контингенти слухачів мали б зрости удвічі, втричі, але в ІУВ не було потрібної навчально-матеріальної бази. По-друге, необхідно було переорієнтувати роботу обласних ІУВ з власне підвищення методичного рівня працівників освіти на розширення теоретичного, наукового і загальнокультурного світогляду. За дослідженням С. Крисюка, до виконання такого завдання працівники обласних ІУВ не були підготовлені. За таких умов виникла потреба в ширшому залученні до справи перепідготовки працівників освіти викладачів педагогічних інститутів та університетів. Якщо раніше курсовою підготовкою щорічно охоплювалося майже 10% загального числа вчителів, то в 1960-х рр. до курсової підготовки в ІУВ, педагогічних інститутах та училищах залучено майже 20–25% учителів, вихователів, керівників навчально-виховних закладів і працівників відділів народної освіти, що забезпечувало виконання планів перепідготовки педагогічних кадрів [8, с. 35].

На початку 1960-х рр. одним із ефективних засобів підвищення теоретичного і практичного рівня вчителів та керівників шкіл була методична робота. У цей період унаслідок змін територіально-адміністративного поділу України (укрупнення районів) було підвищено вимоги до організації методичної роботи в районах, містах, областях. Це сприяло активізації роботи методичних служб, зростанню ролі педагогічних кабінетів на громадських засадах та опорних шкіл у вирішенні актуальних питань практики викладання основ наук, роботи шкільних і міжшкільних предметних комісій. В областях методична робота проводилася в методичних мікрорайонах, у районах – у методичних зонах. Подібна структура надавала можливість урізноманітнювати форми методичної роботи, створювати сприятливі умови для проведення масових заходів (педагогічних читань, науково-практичних конференцій,

семінарів тощо), полегшувати роботу з вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Удосконаленню системи підвищення кваліфікації вчителів сприяло рішення щодо створення Республіканських учбово-методичних кабінетів (РУМК) при Міністерстві освіти УРСР. Згідно з положенням, перед РУМК висувалися такі завдання: організувати і надавати методичну допомогу працівникам шкіл; вивчати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід цих шкіл; брати участь у науковому розробленні проблемних питань навчання і виховання дітей, опрацьовувати навчальні плани і програми для курсів та семінарів з підвищення кваліфікації працівників шкіл; організувати роботу щодо створення та апробації підручників тощо [4].

Наступним випробуванням для системи підвищення кваліфікації педагогів був період 1967–1971 рр., коли масові школи переходили на нові навчальні плани і програми. В Україні функціонувало 27 915 шкіл, в яких працювало 490 882 педагогічних працівники, з яких мали вищу освіту – 57,6%, неповну вищу – 10,2%, середню педагогічну освіту – 25,6%, середню спеціальну – 23%, середню загальну – 4,1%. Найвищий освітній ценз мали вчителі м. Києва, Дніпропетровської, Донецької, Київської, Кримської, Львівської, Черкаської областей. Згідно з наказом МО УРСР № 80 від 14.04.1967 р., усі категорії педагогічних працівників мали пройти професійну перепідготовку. Інспектори ВНО, методисти ОІУВ – на базі Центрального ІУВ (72 години); директори шкіл і їхні заступники – на базі ОІУВ (36 годин); учителі міст Києва і Севастополя, обласних центрів – на базі ОІУВ, ВНЗ, педучилищ, опорних шкіл без відриву (36; 72 або 144 години, залежно від спеціалістів); учителі-предметники сільських шкіл – на базі ОІУВ, ВНЗ (36; 72 або 144 години, залежно від спеціалістів); учителі малокомплектних початкових шкіл на базах педучилищ (144 години) тощо [13, спр. 5356, арк. 44].

Характерною особливістю процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників на цьому етапі було те, що він мав випереджувальний характер. Спочатку вчителі пройшли перепідготовку, підготовлено навчально-методичне забезпечення (підручники, посібники, дидактичний матеріал тощо), а потім школи переходили на навчання за новими навчальними програмами, що позитивно впливало на ефективність освітнього процесу.

Основною формою підвищення кваліфікації управлінської ланки шкіл були семінари-практикуми. Саме триденні семінари-практикуми стали досить вдалою формою післядипломної освіти, оскільки була короткою в часі, мала динамічний характер. При цьому раціонально поєднувалися змістовно

насичені теоретичні питання з практикою, адже потрібно було довести актуальність інформації, останні директивні вимоги.

На нашу думку, особливо цінними на семінарах-практикумах були заходи методичного характеру. Керівники шкіл ділилися власним досвідом щодо планування навчально-виховної роботи, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду роботи вчителів у школі, контролю і керівництва позакласною роботою, здійснення охоронно-педагогічного режиму, роботи з молодими вчителями і вихователями з підвищення ідейно-теоретичного і фахового рівня тощо.

Також у цей період новою і важливою формою післядипломної освіти вчителів стають дворічні курси очно-заочного навчання [3]. Вони проводилися за участі ОІУВ. Очно-заочники мали індивідуальні плани роботи і нарівні із заочниками педагогічних навчальних закладів звільнялися від вечірньої роботи. Щороку районні відділи народної освіти складали плани спрямування вчителів на курси очно-заочного навчання. Безпосереднє визначення вчителів на очно-заочне навчання проводилося за участю директорів шкіл та самих учителів. Для таких слухачів на початку навчального року проводилися установчі заняття, на яких вони ознайомлювалися із навчальними планами та програмами. Кожному слухачеві надавався список рекомендованої літератури, методичні рекомендації, як працювати над підвищенням ідейно-політичного та фахового рівнів. Практичну допомогу вчителі одержували на консультаційних пунктах або в опорних школах, де теж систематично проводилося консультування. З метою контролю за самостійною роботою запроваджувалося обов'язкове ведення практичних завдань: аналіз програм і підручників того класу, в якому працює вчитель; реферат з питань методики викладання; проведення відкритого уроку.

Однією з важливих форм післядипломної освіти вчителів залишалася курсова перепідготовка. Якщо терміни курсового підвищення кваліфікації в 1950х рр. коливалися від 2 тижнів до 8 місяців, то, починаючи з кінця 1960-х рр., відбувається стабілізація. Практика засвідчила, що ефективними є місячні курси обсягом 140 годин (1 місяць). Завершувалося курсове навчання підсумковою науково-практичною конференцією (12 годин), у процесі якої відбувався обмін практичним досвідом учителів із методики викладання навчальних предметів [13, спр. 4445, арк. 188].

Від 1981 р. курсове підвищення кваліфікації і перепідготовка учителів повністю покладалася на республіканський та обласні ІУВ. Згідно зі статистичним звітом, за 1973 р. на обласних курсах підвищення кваліфікації в Україні навчалися 176 000 осіб (147 584 з відривом від виробництва) [13, спр. 8638, арк. 1–2].

На початку 1990-х рр. спостерігається тенденція у застосуванні інших форм післядипломного навчання педагогічних кадрів. Так, було ухвалено рішення у системі післядипломної освіти проводити перепідготовку педагогічних працівників з наданням другого диплома про вищу освіту (найбільш підготовлених і досвідчених педагогічних працівників, тобто директорів та їхніх заступників – упродовж 1 року, решту педагогів – 2–3 роки). Тобто факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації низки ВНЗ, зокрема інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), отримали ліцензію на здійснення перепідготовки. Саме в перепідготовці відродилися і отримали подальший розвиток очно-заочна, очно-дистанційна, індивідуальна (навчання за індивідуальним планом) форми навчання, які характеризуються сучасністю, зручністю і стали популярними серед педагогів-практиків.

На початку 2000-х рр. форми надання освітніх послуг базуються на особистісно зорієнтованій моделі післядипломної освіти вчителя, що спрямована на такі принципи: свободи вибору проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійності, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери, науково-методичного супроводу.

Принцип свободи вибору не звужується лише до варіативності навчальних планів і програм, а передбачає реальну свободу вибору педагогом мети і змісту навчання, форм і методів його організації та здійснення. Принцип свободи вибору орієнтує на розроблення цільової програми професійного розвитку і саморозвитку, враховуючи індивідуальність та унікальність кожного педагога. Принцип проблемно-актуальної організації підготовки спрямовано на актуальні проблеми реформування шкіл. Фахівцю важлива не дисципліна, що вивчається, а її роль у вирішенні професійних завдань або життєвих проблем, які виникають у конкретних ситуаціях. Сутність принципу стимулювання самоосвіти педагога полягає в тому, щоб спрямувати становлення змістоутворювальних мотивів діяльності, сприяти вчителю на шляху саморозвитку, самостійного осмислення й використання нових знань у професійній та самоосвітній діяльності [10, с. 292].

Модель креативного педагога передбачає також нові завдання, напрям і місію післядипломної освіти вчителів. Завданням має стати підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням, власне предмета, фахівця, здатного здійснювати міждисциплінарні зв'язки, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток

особистості, її підготовку до виконання завдань життєтворчості. Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, учитель як вихователь, організатор навчального процесу не обмежується оцінюванням навченості учнів, натомість стимулює їхні особисті досягнення.

Останніми роками в систему післядипломної освіти активно упроваджується досвід дистанційного навчання як однієї із педагогічних технологій. Дистанційне навчання (ДН) має багато переваг над традиційним. Перше, це надання доступу до високоякісної освіти молоді, яка мешкає в різних куточках світу. У дорослих, які потребують спеціального навчання для створення собі перспектив у професійній кар'єрі (як це часто зустрічається в учителів), є змога у разі ДН, не залишаючи свою роботу, підвищити рівень власної професійної освіти або пройти перепідготовку. Не виникають питання з гуртожитками, витратами коштів на переїзди, харчування, адже вчителі – малозабезпечена категорія людей [2], [9].

Однією з інноваційних форм поліпшення рівня післядипломної освіти в педагогів є участь у Всеукраїнському конкурсі «Парк педагогічної майстерності», який проводиться Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти. Конкурс проводився упродовж 2011–2015 рр. на тему «Система виховання як засіб формування конкурентоспроможної особистості з високим рівнем життєвих компетенцій» за номінаціями: «Галерея інноваційного пошуку», «Майстерня професійного самовдосконалення», «Галерея дозвілля». Метою конкурсу була підтримка творчої педагогічної діяльності працівників загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і поширення педагогічних здобутків у створенні системи виховання. Основними завданнями конкурсу [11] були виявлення та підтримка талановитих педагогічних працівників; поширення передового досвіду виховної роботи; створення інформаційного банку даних кращого досвіду роботи педагогічних колективів; привернення уваги органів виконавчої влади, науковців, громадськості до питань виховання молодого покоління.

Гарним прикладом інноваційних форм надання освітніх послуг у системі післядипломної педагогічної освіти сьогодні є шестимісячні курси: у три етапи (за очно-дистанційною формою навчання) та в два етапи (за дистанційно-очною формою навчання) [10]. При цьому заняття можуть проводитися як на базі Центрального інституту післядипломної освіти, так і на базі інших закладів вищої освіти, що є досить привабливим для слухачів.

В 2016 р. триває реформа «Нова українська школа». Головна мета реформи – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка надаватиме учням не лише знання, як це відбувається зараз, а й уміння

застосовувати їх у житті. Нова українська школа – це симбіоз фінської, польської та ще кількох систем навчання, коли знання не насаджують, а пропонують. І все це у сучасних та комфортних умовах.

На шляху побудови нової української школи, запровадження нових форм і методів навчання, заклади освіти та педагогічні працівники потребують методичної підтримки, спрямованої на подолання професійних труднощів, аналіз недоліків та удосконалення організації роботи. Тому концепція передбачає підвищення кваліфікації вчителів (спочатку початкової школи) за новими формами навчання. Саме з цією метою наприкінці 2018 р. в обласних інститутах післядипломної освіти розпочато навчання фахівців методичних служб, керівників закладів середньої освіти та їхніх заступників, педагогів, які проводять супервізію. На заняттях, що проходили у формі тренінгів, учасників ознайомили з принципами нового Державного стандарту початкової освіти, базовим навчальним планом, типовими освітніми та модельними навчальними програмами. Серед питань, актуальних для вчителів перших класів, були: розвиток навичок планування в умовах інтегрованого підходу, оцінювання освітніх досягнень учнів, особливості організації освітнього середовища, орієнтованого на дитину, організація роботи з батьками. Для учителів початкової школи передбачено курсову підготовку з тренерами, які спеціально відібрані з числа найбільш підготовлених і сертифікованих Міністерством освіти й науки України. Це справді нова форма навчання, яка впроваджується в систему післядипломної освіти вчителів і на яку покладаються великі надії.

Як зазначила Л. Гриневич, «Джерел знань нині багато, головне – це стали вміння користуватися інформацією, критично її аналізувати, ефективно її використовувати. Для нас важливо, щоб учителі стали провайдерами, агентами змін, які розуміють, що таке компетентнісні методики викладання, володіють ними, у межах сертифікації можуть продемонструвати такі методики, поділитися ними» [6].

Отже, система післядипломної педагогічної освіти, як і вся система освіти, завжди потребувала і потребуватиме інноваційних форм надання освітніх послуг. Але шукаючи нових підходів, слід добре знати історію, оскільки нове – це добре забуте старе. Важливо також усвідомити, що в системі інноваційного педагогічного навчання на перший план виходить потенціал педагога, його здатність бути суб'єктом інноваційної діяльності, а готовність до реалізації інноваційної діяльності може бути сформована лише в контексті цілісності основних структурних компонентів інноваційної діяльності: мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивного.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, у процесі еволюції системи післядипломної педагогічної освіти мали місце деякі характерні тенденції щодо змін форм підвищення кваліфікації: на початковому етапі вони мали традиційний характер і були досить простими і малозатратними, виходячи з матеріально-побутових умов та фінансових можливостей закладів освіти. Форми вдосконалювалися поступово і, як правило, на підставі завдань, що ставилися перед школою (перехід до обов'язкової восьмирічної освіти, десятирічної освіти, політехнічної школи, перехід на нові навчальні програми, реформа «Нова українська школа» тощо). На кожному етапі були основні форми і допоміжні, які з часом змінювалися та вдосконалювалися, що впливало на якість змісту знань вчителів, рівні їхніх професійних компетентностей.

Перспективи подальших досліджень. У перспективі дослідження вбачаємо вивчення, обґрунтування та узагальнення тенденцій у розвитку змісту надання освітніх послуг у системі післядипломної педагогічної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] В. А. Гладуш, *Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика*. Дніпропетровськ, Україна: Пороги, 2012.
- [2] В. А. Гладуш, «Дистанційне навчання в післядипломній освіті дефектологів: досвід, проблеми, перспективи», *Вісник післядипломної освіти*, Педагогіка, Вип. 5(18), с. 49–56, 2011.
- [3] В. А. Гладуш, «Заочне й очно-заочне навчання як форми післядипломної освіти в Україні в повоєнні роки», *Педагогічна освіта: теорія і практика*, № 9, с. 19–26, 2011.
- [4] В. А. Гладуш, «Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл: історія, здобутки», *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, № 21, с. 46–50, 2012.
- [5] В. А. Гладуш, «Університет менеджменту освіти: передісторія створення та розвитку». *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 26–33, 2018.
- [6] Л. М. Гриневич, «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [7] Верховна Рада України. (2017, Груд. 07). *Закон № 2233-VIII «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>

- [8] С. В. Крисюк, «Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.)». Львів, Україна, 1997.
- [9] В. В. Олійник, «Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників». Київ, Україна, 1999.
- [10] «Освіта осіб з інвалідністю в Україні: тематична національна доповідь», Ін-т інновац. технологій і змісту освіти; [редкол.: О. А. Удод (голова) та ін.]. Чернівці, Україна: Букрек, 2010. ISBN 978-966-399-290-7
- [11] Міністерство освіти і науки України. (2011, Черв. 20). Наказ № 857/19595 «Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс України «Парк педагогічної майстерності». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0857-11>
- [12] Т. М. Сорочан, Л. М. Оліфіра, «Діяльність Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» з упровадження інноваційних освітніх технологій у процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників та керівних кадрів освіти», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 33–37, 2018.
- [13] Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВ/. Фонд 166: Міністерство освіти УРСР.

DEVELOPMENT TRENDS OF ADVANCED ACADEMIC TRAINING IN UKRAINE

Viktor Hladush,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of education, administration and social work
Educational and scientific institute
of management and psychology
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>
viktor@umo.edu.ua

Abstract. A retrospective analysis of post-war archival documents showed that issues of the teacher qualification level were always of concern to society and the government. The system of postgraduate pedagogical education was formed by means of opening and functioning of regional and later republican institutes of advanced academic training under pedagogical higher educational institutions. Advanced academic training also engaged scientific employees of research institutes and workers of the Ministry of Education of the USSR.

It has been found out that the system operation of postgraduate pedagogical education depended on the tasks set before the educational institutions. The educational service forms were different for teaching staff at each historical stage. It was simple at first – teachers were provided with methodological literature containing instructions how, by what program, in what sequence and in what conditions to organize the educational activities for students. Early forms also included seminars conducted with subject teachers. Course training had been the primary form of advanced training for a long time. The duration of the courses varied from one week to one year, and the part-time courses were even for 2 years. It entirely depended on the necessities and capabilities of the educational institutions constantly experimenting on these issues. Seminar-workshop (republican, province, regional, district) had been an important form of advanced training with an interval from 3 to 7 off-job days with a lively exchange of experience for a long time. Additional but effective forms of teaching were pedagogical readings, scientific sessions, research work of teachers as scientific correspondents, applied research conferences, seminars, forums.

At the present stage the advanced training forms were complemented with the distance learning having given a new lease of life to the postgraduate education. The concept of the new Ukrainian school has also enriched the education forms. Coaches have been introduced, who has been specially selected and certified by the Ministry of Education and Science of Ukraine for the purpose of mastering professional competencies well and in time. The primary learning form is pedagogical training. Both quantitative and qualitative changes have been proved and highlighted for the development of educational services in the system of postgraduate pedagogical education.

Keywords: teacher; postgraduate education; advanced training; training forms; trends.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УКРАИНЕ

Гладуш Виктор Антонович,

доктор педагогических наук, профессор,
професор кафедры педагогики, администрирования
и социальной работы,

Учебно-научного института менеджмента и образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>

viktor@umo.edu.ua

Аннотация. Ретроспективный анализ архивных документов послевоенного периода показал, что вопросы уровня квалификации учителей всегда беспокоили общество и руководство государства. С открытием и функционированием сначала областных, позже республиканского институтов повышения квалификации педагогических работников, факультетов повышения квалификации при педагогических вузах сформировалась система последипломного педагогического образования. К повышению квалификации учителей также привлекались научные работники научно-исследовательских институтов и работники учреждений Министерства образования УССР.

Выяснено, что деятельность системы последипломного педагогического образования зависела от задач, которые ставились перед учебными заведениями. Формы предоставления образовательных услуг педагогическим работникам на каждом историческом этапе носили различный характер. Сначала они были простыми – учителя обеспечивались методической литературой, в которой содержались инструкции: как, по какой программе, в какой последовательности и в каких условиях организовывать учебную деятельность школьников. К ранним формам также принадлежали семинары, которые проводились с учителями-предметниками. В течение длительного времени основной формой повышения квалификации была курсовая подготовка. В течение длительного времени основной формой повышения квалификации была курсовая подготовка. Срок проведения курсов все время колебался от однонедельных к одногодичных, а заочные были даже в течение 2-х лет. Все зависело от необходимости и возможностей образовательных учреждений, которые постоянно в этих вопросах экспериментировали. Важной формой повышения квалификации длительное время были семинары-практикумы (республиканские, региональные, областные, районные) с отрывом от производства на срок от 3 до 7 дней, на которых шел живой обмен опытом. Дополнительными, но действенными формами обучения были педагогические чтения, научные сессии, научная работа учителей в качестве научных корреспондентов, научно-практические конференции, семинары, форумы.

На этапе современности к формам повышения квалификации дополнилась дистанционная, которая привнесла последипломному педагогическому образованию новое дыхание. Концепция новой украинской школы также обогатила формы обучения. Введено

тренеров, которые специально отобраны и сертифицируются Министерством образования и науки Украины с целью овладения профессиональными компетенциями максимально качественно и оперативно. Основная форма проведения занятий – педагогический тренинг. Доказано и освещено как количественные так и качественные изменения в развитии форм предоставления образовательных услуг в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: учитель; последипломное образование; повышение квалификации; формы обучения; тенденции.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. A. Hladush, *Pisliadyplomna pedahohichna osvita defektolohiv v Ukraini: teoriia i praktyka*. Dnipropetrovsk, Ukraina: Porohy, 2012.
- [2] V. A. Hladush, «Dystantsiine navchannia v pisliadyplomnii osviti defektolohiv: dosvid, problemy, perspektyvy», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity, Pedahohika*, Vyp. 5(18), s. 49–56, 2011.
- [3] V. A. Hladush, «Zaochne y ochno-zaochne navchannia yak formy pisliadyplomnoi osvity v Ukraini v povienni roky», *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, № 9, s. 19–26, 2011.
- [4] V. A. Hladush, «Respublikanskyi uchbovo-metodychnyi kabinet spetsialnykh shkil: istoriia, zdobutky», *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, № 21, s. 46–50, 2012.
- [5] V. A. Hladush, «Universytet menedzhmentu osvity: peredistoriia stvorennia ta rozvytku». *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 26–33, 2018.
- [6] L.M. Hrynevych, «Nova ukrainska shkola». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [7] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Hrud.07). Zakon № 2233-VIII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>
- [8] S. V. Krysiuk, «Rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1944–1995 rr.)». Lviv, Ukraina, 1997.
- [9] V. V. Oliinyk, «Kontsepsiia dystantsiinoho navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv». Kyiv, Ukraina, 1999.
- [10] «*Osvita osib z invalidnistiu v Ukraini: tematychna natsionalna dopovid*», *In-t innovats. tekhnolohii i zmistu osvity*; [redkol.: O. A. Udod (holova) ta in.]. Chernivtsi, Ukraina: Bukrek, 2010. ISBN 978-966-399-290-7.

- [11] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2011, Cherv.20). Nakaz № 857/19595 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Vseukrainskyi konkurs Ukrainy «Park pedahohichnoi maisternosti». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0857-11>
- [12] T. M. Sorochan, L. M. Olifira, «Diialnist Tsentralnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» z uprovadzhennia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii u protses pidvyshchennia kvalifikatsii naukovo-pedahohichnykh i pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykh kadrov osvity», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 33–37, 2018.
- [13] Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta orhaniv derzhavnoho upravlinnia Ukrainy /TsDAVOV/. Fond 166: Ministerstvo osvity URSR.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-32-48](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-32-48)
УДК 374.7

Єрмоленко Андрій Борисович,
кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3048-7844>
diamond.621@ukr.net

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анотація. У статті розкрито окремі фрагменти соціокультурної трансформації притаманні Україні в контексті глобального цивілізаційного поступу. Визначено об'єктивні передумови зміни парадигми національної системи освіти дорослих як складової освіти впродовж життя. Особливість сучасного моменту полягає в тому, що одночасно співіснують певні спільноти людей, котрі керуються різними світоглядними парадигмами та мають відмінні ціннісні орієнтири. Глибокі зміни в свідомості, культурі й соціальних системах обумовлюють стрімке зростання еволюційних трансформацій. Наразі питання прогресу і виживання людства пов'язуються зі здатністю рухатися до більш розвинених форм свідомості та методів взаємодії. Сучасна модель вітчизняної освіти дорослих потребує серйозних трансформацій, обумовлених викликами цивілізації. Методи організації діяльності та освіти, засновані на продуктивності й повторенні, втрачають актуальність. Поряд з цим, виникає питання оптимального вибору освітнього інструментарію передачі знань та формування навичок. Вирішення такого питання є комплексним і пов'язане з різними сферами життя людини, що актуалізує необхідність кваліфікованого супроводу. У світлі сучасних досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців, запропоновано варіанти вирішення певних соціально-освітніх протиріч в перспективі. Основу дослідження складають положення Теорії поколінь, теоретичні і практичні напрацювання В. Франкла, концепція розвитку організації життєдіяльності людини Ф. Лалу та розробки вітчизняних науковців у царині освіти дорослих. Враховуючи високий темп соціокультурних трансформацій, економічного розвитку цивілізації та особливості розвитку нашої

держави, можна прогнозувати, що перспективна система освіти дорослих буде концептуально відрізнитись від існуючої.

Ключові слова: освіта дорослих; освіта впродовж життя; цивілізаційні виклики; соціокультурна трансформація; ціннісні орієнтири; розвиток особистості; сфери життєдіяльності дорослої людини; тьютор; світоглядні засади; культура діяльності; Теорія поколінь; типи організацій.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається необхідністю розв'язання протиріч людського існування і розвитку дорослої особистості на фоні всезростаючого темпу перетворень соціокультурної та економічної сфер життєдіяльності українського народу. Ці зміни не є локальними, вони відбуваються в контексті трансформацій соціуму загальносвітового порядку.

За останні роки в Україні відбулося оновлення нормативно-правового поля розвитку та діяльності системи вітчизняної освіти, що висуває певні вимоги до приведення у відповідність сфери освіти дорослих. Крім цього, обумовлено глобальними трансформаціями, змінюються її концепція та завдання.

Стрімке прискорення еволюції організацій та систем виробництва за останні десятиріччя вимагає переосмислення ролі і місця особистості в цих порядках. Як ніколи, особливо гостро відчувається присутність протиріч соціокультурного сенсу, що проявляється у конкуренції кількох поколінь (відповідно до Теорії поколінь) як на ринку праці так і в реалізації життєвих пріоритетів. За результатами перспективних досліджень, за наступні 10–15 років ринок праці зазнає серйозних змін. Відповідно, вимоги до працевлаштування і можливості професійної реалізації особистості змінюються.

Нові акценти мислення та культурного розвитку цивілізації, а відтак і вітчизняного соціуму вимагають ефективного механізму для розв'язання питань присутності і балансу різних світоглядних концептів. Тоді, як для певної частини населення країни освіта дорослих актуалізується через виконання компенсаційно-адаптаційної функції, для більш молодого дорослого населення вона покликана сприяти реалізації особистісного потенціалу та розширення можливостей розвитку.

Ще одним аргументом актуалізації освіти дорослих як складника освіти впродовж життя є всезростаючий попит на різного виду і рівня заходів як формальної так і неформальної освіти, що сприяють розвитку особистості у різних сферах її життєдіяльності. Цей момент знайшов своє відображення у Законі України «Про освіту», де зазначено, що вона

«спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [3].

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні сформувалась необхідність дослідження перспективних запитів та вимог до вітчизняної моделі освіти дорослих, обумовлена еволюційними соціокультурними трансформаціями. Враховуючи їх всезростаючі темпи, широкий спектр перманентних перетворень, що супроводжують цивілізаційний поступ як на глобальному, так і на рівні нашої країни, дослідження в цьому руслі набувають важливості як постійнодіючий механізм розв'язання / вирішення протиріч між запитом сучасності та можливостями національної системи освіти в контексті їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження концептуальних засад та окремих актуальних питань розвитку освіти і навчання дорослої людини знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких: В. Андрущенко, О. Аніщенко, С. Архіпова, А. Василіук, С. Гончаренко, Р. Дейв, Ж. Делор, Е. Едвардс, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, М. Ноулз, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Огнев'юк, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, А. Роджерс, А. Сбруєва, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та інші. Це свідчить про актуальність та постійну увагу науковців до питань розвитку системи освіти дорослих, а також різних форм її прояву.

Однак, аналіз досліджень та наукової літератури дає можливість стверджувати, що проблема розвитку освіти дорослих в Україні потребує систематичних розвідок перспективних варіантів її розвитку в контексті соціокультурних трансформацій всіх рівнів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є: визначити можливі варіанти розвитку моделі освіти дорослих в Україні під впливом соціокультурних трансформацій сучасності та на найближчу перспективу.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- визначити риси соціокультурної трансформації, що притаманні Україні в контексті глобального цивілізаційного поступу;
- на основі перспективних досліджень, прогностичних теорій та практичного досвіду визначити протиріччя особистісної реалізації дорослої людини під впливом перетворень соціально-економічного та культурно-політичного простору нашої країни;
- окреслити можливі варіанти подолання проблем розвитку індивідууму засобами вітчизняної моделі освіти дорослих.

Вивчення сучасних досліджень в сфері розвитку дорослої людини та її освіти в усіх проявах, підтверджує право на життя тези В. Франкла, що сучасні наукові дослідження розрізнені і мають спеціалізований характер. Не заперечуючи важливість, він вказує на той момент, що вони пропонують окремі аспекти реальності під певними кутами зору [7]. Такий стан речей актуалізує вивчення наявних сьогодні наукових результатів та створення комплексної моделі розвитку дорослої особистості у світі реалій, що постійно трансформуються.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні засади нашої розвідки складає вивчення положень Теорії поколінь, результати дослідження Віктора Франкла, концепцію розвитку організації життєдіяльності людини Фредеріка Лалу та дослідження вітчизняних науковців у сфері освіти дорослих.

Теорія поколінь, розроблена Вільямом Штраусом (William Strauss) та Нілом Хоувом (Neil Howe), описує цикли генерацій, що повторюються в історії людства. Основою цієї моделі є схожість / єдність цінностей людей народжених у певний віковий період. Особистості однієї вікової категорії, як правило, росли під впливом аналогічних подій і особливостей виховання. Цінності сформовані спільним соціокультурним простором до 14 років і визначають мотивацію та поведінку особистості. Під час взаємодії, представники різних архетипів керуються світоглядними засадами свого покоління, що як правило приводить до протиріч між ними. Відбувається конфлікт цінностей. Сьогодні, активний період життя дорослої людини подовжився. Це обумовило присутність на ринку праці та інших сферах життєдіяльності людини представників трьох поколінь. Тоді як в сфері освіти взаємодіють представники чотирьох поколінь. Цей факт обумовлює протиріччя в процесі їх взаємовпливу, що негативним чином може впливати на розвиток дорослої особистості [1].

Результати дослідження В. Франкла, що лягли в основу створення нового методу екзистенційної психотерапії – логотерапії, є ще одним із базисів нашого дослідження. Згідно з логотерапією, рушійною силою людської поведінки є прагнення знайти та реалізувати наявний у зовнішньому світі сенс життя. Одною з ключових, саме людських, властивостей є воля до сенсу. Розвиваючи це вчення дослідник звертає увагу на збалансований розвиток особистості, що важливо для її повноцінної реалізації [7].

Ще одним вагомим підґрунтям нашої роботи є дослідження розвитку організації життєдіяльності людини на всіх етапах цивілізації. Ф. Лалу

визначив, що трансформації свідомості в суспільстві впливають на перетворення типів організацій. Кожен із цих спільних етапів має свій набір цінностей, потреб, мотивацій, моральних установок, світоглядів, структур его, соціальних типів, культурних комплексів та інших засадничих характеристик. Відповідно, рівень соціокультурних перетворень та свідомості впливають на досягнення особистості і колективу [4].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Результативність дослідження трансформації соціокультурних систем визначається процесами отримання, обробки, засвоєння та використання знань. Теоретичний рівень пізнання процесів трансформації пов'язаний із використанням системного підходу. Принцип системності як невід'ємний елемент діалектичного методу дослідження органічно взаємозв'язаний із принципами розвитку, єдності й боротьби суперечностей, історизму тощо. Дослідження соціокультурних трансформацій базуються на комплексному застосуванні цих логічних принципів, кожен з яких групує навколо себе низку більш конкретних прийомів, правил та засобів пізнання.

Системний підхід дозволяє виявити закономірність і типовий характер розвитку чи трансформації систем, у кінцевому підсумку – органічно поєднати структурний аналіз з конкретно-історичним підходом, більш точно відтворити картину досліджуваних процесів у всій різноманітності їх реальних проявів. Особливу групу досліджень соціокультурних систем та проблем їх трансформації становить системний аналіз зовнішньої взаємодії, оскільки усякий предмет залежить від зовнішніх умов існування.

Основою є принцип поліцентричної єдності як складної сукупності явищ. Головним змістом такого пізнання є не стільки певні об'єкти чи окремі підсистеми, а їх взаємодія, баланс різноманітних факторів, процесів, тобто складний синтез знань про сукупність явищ, які не описуються єдиною однорядковою системою законів [9].

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Одним із ключових моментів у цьому напрямку вбачається мета існування кожної окремої особистості. За результатами дослідження В. Франкла, цілком слушним є припущення, що сенс життя спонукає людину до розвитку. Відповідно, вибір інструментарію та технологій залежить безпосередньо від обраної особистістю мети. Розвиваючи теорію Ф. Ніцше, В. Франкл дійшов висновку, що визначення сенсу життя

дозволяє особистості не лише віднаходити ефективний інструментарій для реалізації, а й бути готовим долати виклики навколишнього середовища.

Цей момент формує запит ефективності вирішення питань визначення мети та завдань на певних етапах розвитку особистості в контексті глобальної мети її життєдіяльності. Разом з цим, виникає питання оптимального вибору освітнього інструментарію надання знань та формування навичок. Вирішення цього питання є комплексним і пов'язане з різними сферами життя людини, що актуалізує необхідність кваліфікованого супроводу. В даному випадку, оскільки завданням є визначити певний функціонал, пропонується взяти за основу поняття «тьюторство», термін найчастіше вживаний в сфері освіти. Постійні дебати щодо місця і ролі тьютора лише підтверджують необхідність реалізації такого підходу.

Як правило, тьюторство пов'язують з сферою педагогіки. Поряд з цим, вказані функції зустрічаються також в галузі виробництва і все частіше в сфері бізнесу та розвитку особи. В цьому плані певні протиріччя обумовлені тим фактом, що деякі його задачі реалізуються визначеними посадами. Проте їх акценти здебільшого направлені реалізувати пріоритети організації, часто вступаючи в конфлікт з запитом особистості. Це не може задовольнити потреби дорослої людини в супроводі реалізації особистих завдань в процесі життєдіяльності. Формування та розвиток життєвої траєкторії особистості формує запит щодо розширення функціоналу тьюторства для супроводу всіх сфер життєдіяльності людини.

Узагальнюючи існуючі підходи щодо визначення поняття та враховуючи важливість збалансованого супроводу розвитку особистості, можемо визначити, що тьютор – це більш досвідчена особистість в певній сфері життєдіяльності людини, яка забезпечує соціально-педагогічний супровід при побудові та проходженні індивідуальних освітніх траєкторій чи освоєнні нової діяльності; супроводжує процес самоосвіти, бере участь в індивідуальній відповідальності за знання, а у своїй діяльності спирається на рефлексію досвіду самоосвіти. Важливо, що він працює не зі знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, де в «учня» народжується знання-думка [6].

Отже, сучасність формує запит щодо впровадження функціоналу тьюторства в систему освіти дорослих, як ефективного інструментарію супроводу навчання та діяльності дорослих. Разом з цим, практика свідчить, що кожна людина в певній мірі виконує функції тьютора. Як приклад, можемо використати досвід бізнес-школи «Network TwentyOne»,

що проводить навчання підприємців з метою збалансованого розвитку всіх сфер їх життєдіяльності в контексті розбудови власного бізнесу.

Тьюторський супровід особистості здійснюється більш успішною людиною в загальному контексті розвитку підприємництва. В питаннях, коли тьютор не компетентний, він рекомендує консультації від більш досвідчених партнерів. Поряд з цим, особа що навчається, може надавати тьюторську підтримку іншій людині стосовно якої вона є більш результативною. Таким чином одна і та ж особистість одночасно отримує та здійснює тьюторський супровід [8]. Отже, перспективним завданням освіти дорослих є розвиток інституту тьюторства та навчання повнолітніх виконувати такий функціонал у власній життєдіяльності.

На переконання сучасних дослідників, ще одна важлива сторона соціокультурних трансформацій є те, що розвиток людської цивілізації, як і організації життєдіяльності особистості залежить від світогляду людини. Типи організацій, створені протягом історії людства, були обумовлені рівнем панівного світогляду та свідомості. Зміна уявлення людства про світ визначала утворення більш ефективних типів організацій. Однією із рушійних сил утворення нової організаційної моделі визначається здатність особистості до співпраці.

Мислителі К. Вілбер і Дж. Вейд стверджують, що поступ цивілізації не здійснюється поступово-лінійно, людство розвивається поетапно – раптовими перетвореннями. Експериментально цю гіпотезу підтвердили дослідження великих масивів людей різного соціокультурного середовища, з відмінною організаційною й корпоративною культурою, проведені такими науковцями як: Дж. Левінджер, С. Кук-Гройтер, Б. Торберт та Р. Кіган [4, с. 18].

Білл Дрейтон (консультант з питань управління бізнесом McKinsey & Company, засновник фонду «Ашока: Інновації для суспільства») характеризує специфіку поточної ситуації як геометричну прогресію зростання швидкості цивілізаційних змін. При цьому, застарілі методи організації діяльності та освіти, засновані на продуктивності й повторенні, відмирають. Сучасні соціокультурні перетворення вимагають переосмислення концептуальних засад розвитку сфери освіти і навчання дорослих. В такому випадку слухним є зауваження Б. Фуллера: «неможливо змінити стан речей, борючись із оточуючою реальністю. Для цього потрібна нова модель, яка зробить існуючу застарілою» [4, с. 10].

Розвиваючи концепцію впливу світогляду на формування та розвиток організації людської діяльності та компаній, Ф. Лалу безпосередньо визначає їх специфіку через типи відповідності до рівня соціокультурних перетворень. Існуючі сьогодні види, це червоні, жовті,

помаранчеві, зелені та бірюзові організації, більш детально можна ознайомитись в таблиці [4, с. 39]. Ведучи мову щодо належності компаній до певного типу організації, дослідник має на увазі її систему (структуру, управлінські засади, методи діяльності, підходи у розподілі фінансів, тощо) і культуру діяльності. Важливо усвідомлювати, що територія держави не є фактом належності соціуму до якогось одного типу світогляду. Відповідно, типи організацій в її межах теж можуть бути представлені у різному співвідношенні.

К. Вілбер визначає, що в розвинених суспільствах Імпульсивні Червоні організації зберігаються лише на периферії легальної діяльності. Конформістські Жовті наявні в урядових установах, армії, релігійних організаціях та державних школах. Успішна Помаранчева парадигма домінує у бізнес-корпораціях та політиці. Плюралістичні Зелені методи наявні в постмодерністській академічній думці і дедалі більше проникають не лише у світ некомерційних організацій, а й у бізнес.

Відповідно до рівня людської свідомості, сьогодні у західних культурах плюралістична/постмодерна стадія (відповідає зеленому типу) охоплює близько 20% населення, орієнтовно 30–40% досі перебувають під впливом модернізму/раціоналізму (відповідає жовтому і помаранчевому типу), 40–50% – традиціоналістичної / міфічно-релігійної стадії і 10% – магічної (свідомість племінного утворення) [4, с. 5].

Це дає змогу зробити припущення, що перспективна модель вітчизняної освіти дорослих повинна задовольняти потреби розвитку різних сегментів соціуму з певними світоглядними типами. Поряд з цим існує потреба щодо створення можливості розвитку дорослого населення в контексті подолання світоглядних обмежень особистості для її успішної інтеграції в організації іншого, більш прогресивного типу.

Таблиця

Типи організацій

Тип організації	Сучасні приклади	Основні досягнення	Керівна метафора
1	2	3	4
Червоні організації. Постійна демонстрація влади вождем з метою тримати підлеглих у покорі.	Мафія; вуличні банди; племінні дружини	Поділ праці; керівна особа	Вовча зграя

Продовження таблиці

1	2	3	4
Згуртованість досягається за допомогою страху. Має швидку реакцію, сфокусована на короткотермінових цілях. Процвітають у хаотичних середовищах			
Жовті організації. Висока формалізація ролей у середині піраміди. Управління та контроль здійснюється згори до низу. Стабільність цінується понад усе і зберігається завдяки суворому виконанню процесів. Майбутнє уявляється як повторення минулого	Католицька церква; військо; більшість державних установ; державні школи	Формалізовані ролі (стабільні та регульовані ієрархії) процеси (дії у довгостроковій перспективі)	Армія
Помаранчеві організації. Мета – подолання конкуренції, досягнення прибутку та зростання. Новації є ключем до того, щоб залишатися попереду. Управління за цілями (керування й контроль над тим, що робити; свобода у тому, як саме зробити)	Транснаціональні компанії; чартерні школи	Новації; відповідальність; меритократія	Машина

Продовження таблиці

1	2	3	4
Зелені організації. У межах традиційної пірамідальної структури зосереджуються на делегуванні повноважень, щоб забезпечити мотивацію співробітників	Компанії що несуть певну культуру (наприклад, Southwest Airlines)	Делегування повноважень; ціннісно-орієнтована культура; збільшення числа зацікавлених	Родина
Бірюзові організації. Їх головною метою є слідування своїй місії, максимально реалізуючи потенціал кожного із членів команди завдяки самоорганізації та цілісності. Здатність до парадоксального мислення, що виходить за межі простого «або-або», рухаючись до більш складного «і те і інше». Не мають ієрархій панування, стосунків «бос-підлеглий»	IPLAND – український сервіс-провайдер ІТ-рішень для управління продажами в торговій мережі. UPTech – українська ІТ-компанія, що займається розробкою мобільних додатків та веб-сайтів	Самоврядування; цілісність; еволюційна мета	Живий організм

Наступним важливим результатом соціокультурних трансформацій є присутність на ринку праці трьох поколінь дорослих, які конкурують між собою. Більш детально, пропонуємо розглянути цю ситуацію з точки зору Теорії поколінь. Сьогодні в одній категорії претендентів на робочі місця можуть знаходитися як представники покоління «Х», «Y» і Babe-бумери. Протиріччя полягає в тому, що представники різних вікових груп належать до дорослого покоління з розбіжними ціннісними орієнтирами. Дослідження проведене компанією Lee Necht Harrison, свідчить, що понад 60% роботодавців вказують про напруженість стосунків між співробітниками, що належать до різних поколінь. В оцінці професійних можливостей 70% співробітників старшого віку не довіряють молодим

фахівцям половина яких, в свою чергу, невисоко оцінюють здібності старших колег [1].

Брюс Талган, засновник аналітичного центру Rainmaker Thinking, що вивчає життя молоді, характеризує поточну ситуацію, як наявність протиріччя за належністю до покоління. Покоління «Y» з впевненістю в своїй цінності, виходить на ринок праці в період серйозних демографічних змін, коли компанії стикаються з проблемою старіння працівників. Сьогодні 40 та 60-річні працюють спільно з 20-річними. Молоді фахівці керують тими, хто за віком годяться їм у батьки. Молодь відповідно до своїх критеріїв може легко змінювати місце роботи, тим самим вступаючи в конфлікт з роботодавцями та керівництвом [2].

Представники покоління Babe-бумерів (1943–1963 р.н.) – трудоголіки. Вони весь час намагаються працювати на одному підприємстві, впевнені в тому що вік і стаж – це вагомі аргументи щодо зайняття посади. Це покоління не бажає залишати своє робоче місце з причини складної фінансової ситуації в Україні та страху втратити належність до колективу, який змінив їм спільноту – «радянський народ», яку вони втратили з розпадом СРСР. Babe-бумери складно оволодівають сучасними технологіями, проте віддані керівництву. Вони готові пожертвувати всім заради роботи, що й зробили коли виховували своїх дітей – «X», покоління яких отримало назву – «діти з ключем на шії». Це покоління до здобуття освіти в дорослому віці відноситься добросовісно. Babe-бумери комфортно почувають себе в організаціях «Жовтого типу»

Покоління «X» (1963–1983 р.н.) – сьогодні займає ключові позиції на ринку праці і залишати їх не збирається. Ключова характеристика цієї генерації – підприємливість, враховуючи і негативні сторони цієї риси, такі як «корупція». Ключовим атрибутом є гроші та матеріальні цінності, які виступають на чільні місця навіть у порівнянні зі здоров'ям. Люди цієї вікової категорії самостійні, амбітні, готові конкурувати за «місце під сонцем». Намагаючись утримати існуючий порядок речей, вони чинять опір сучасним соціокультурним трансформаціям, оскільки ті виходять за рамки їх уявлень. Розвиток асоціюють з адаптацією до змін. Практично всі здобули вищу освіту, люблять вчитися, цінять власне процес отримання знань більше ніж результат. В дорослому віці пріоритет віддають навчанню в контексті вирішення питань кар'єрного зростання або підвищення зарплати. Схильні до обрання організацій помаранчевого спрямування.

«Y» – покоління амбітних, незалежних і технічно підготовлених молодих людей. Його представників відрізняє фінансова практичність та установка на дематеріалізацію цінностей. Головне – отримання задоволення та позитивних емоцій, гроші – інструмент реалізації цілей.

Ключове бажання – не перенапружуватися. Волють до вільного графіку роботи. Не сприймають командно-адміністративну систему керівництва. Контролюють співвідношення між роботою і особистим життям на користь останнього. Готові до кар'єрного зростання в короткі терміни. Прагнуть до отримання знань, які можна відразу застосувати на практиці і монетизувати. Це покоління росло разом з інтернетом та ІТ-технологіями, отже основним атрибутом є наявність кількох гаджетів та підключення до інтернету. Інформацію звикли отримувати миттєво з інтернету, при цьому вільно користуються як вітчизняними так і зарубіжними джерелами. Типи організацій, які їх приваблюють – зелені та бірюзові.

Як бачимо, протиріччя у виробничій сфері продиктовані розрізненістю ціннісних пріоритетів поколінь дорослого населення України. В даному контексті, завданням освіти дорослих вбачається надання знань ефективної взаємодії різних архетипів в усіх сферах життєдіяльності та усвідомлення особливостей їх представників. Поряд з цим, доцільним є розробка рекомендацій та формування навичок з питань командоутворення та розподілу функціоналу в процесі сумісної діяльності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, дослідження окремих фрагментів соціокультурних трансформацій в Україні і на більш глобальному рівні, свідчить про наявність низки нерозв'язаних протиріч що формують запити щодо перспектив розвитку національної моделі освіти дорослих.

Розгляд етапів людського та організаційного розвитку у часовому вимірі дає підставу стверджувати, що за останні 300 років наша цивілізація еволюціонувала в рази прогресивніше ніж попередні десятки тисяч років. Останні п'ятдесят років свідчать про прискорення розвитку людства у геометричній прогресії. Дослідники вважають, що це обумовлюється надзвичайно глибокими змінами в свідомості, культурі й соціальних системах, які ми спостерігаємо наразі в дедалі більшій кількості на даному етапі людської еволюції. Логічно, що питання прогресу і виживання людства пов'язані зі здатністю рухатися до більш розвинених форм свідомості та методів взаємодії.

Особливість поточного моменту полягає в тому, що в один часовий проміжок співіснують великі масиви людей, котрі керуються різними світоглядними парадигмами та мають відмінні ціннісні орієнтири (в контексті Теорії поколінь). Цей факт створює необхідність пошуків у напрямку розвитку нашого світогляду для вироблення нових способів і методів співпраці та взаємодії.

Сучасна модель вітчизняної освіти дорослих потребує серйозних трансформацій, обумовлених викликами цивілізації. По-перше, це багатоплановість. Оскільки ця система охоплює кілька вікових категорій населення України, вона повинна реалізовувати широкий спектр завдань: від компенсаційно-адаптаційних до сприяння реалізації особистісного потенціалу та розширення можливостей розвитку. Ця модель повинна включати в собі можливості всебічного розвитку дорослої особистості та всебічного супроводу реалізації її потенціалу у всіх сферах життєдіяльності.

По-друге, враховуючи високий темп соціокультурних трансформацій, економічного розвитку цивілізації та специфіку розвитку нашої держави, можна допустити, що нова система навчання дорослих в контексті освіти впродовж життя буде концептуально відрізнятися від існуючої. Потрібно брати до уваги, що підходи в освіті, засновані на продуктивності й повторенні, безперспективні. Як стверджують аналітики, така модель повинна бути побудована на нових світоглядних засадах, орієнтована на реалізацію сенсу життя особистості і мати організаційну структуру що відповідає організаціям «бірюзового рівня».

Третім важливим завданням освіти дорослих вбачається сприяння розвитку світогляду населення нашої країни в контексті соціокультурних трансформацій сучасності та національних особливостей України. Одним з аспектів цього має бути розвиток компетенцій співпраці і взаємодії населення різних світоглядних концептів, ціннісних орієнтирів та вікових цензів.

Перспективи подальших досліджень. Розвиток вітчизняної моделі освіти дорослих в контексті соціокультурних трансформацій є актуальним напрямом наукової розвідки. Продовжуючи цей напрям, автор планує визначити перспективні варіанти розвитку системи післядипломної освіти як середовища розвитку дорослої особистості з метою її оптимальної професійної реалізації.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] В. Вольнов, «Теорія поколінь». [Електронний ресурс]. *Молодіжний портал*, 2011. Доступно: <http://old.vladivostok3000.ru/discourse/111>.
- [2] А. Б. Єрмоленко, «Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань Теорії поколінь», *Вісник Національного університету оборони*, № 3, с. 82–87, 2014.
- [3] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 38–39, ст. 380 «Про освіту»*. [Електронний ресурс].

- Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [4] Ф. Лалу, *Компанії майбутнього*. Харків, Україна: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017, 544 с.
- [5] Л. Лук'янова, «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід»; *Українська Асоціація освіти дорослих*. Київ, Україна: ТОВ «ДКС-Центр», 2017, 147 с.
- [6] О. В. Неборачко, «Позиція тьютора в сучасній системі освіти». [Електронний ресурс], *Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом»*.
Доступно: <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti/>.
- [7] В. Франкл, *Людина в пошуках справжнього сенсу*. Харків, Україна: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016, 160 с.
- [8] *Семинары построения бизнеса Network TwentyOne Украина*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://n21events.com.ua/>
- [9] Є.М. Кирилюк, А.М. Прощаликіна «Методологія дослідження процесів трансформації економічних систем у сучасних теоріях», *Механізм регулювання економіки*, № 4 С. 172-179, 2011.

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC MODEL OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS

Andriy Yermolenko,

Candidate of Political Science, Associate Professor,
Associate Professor Department of Adult Philosophy and Education
Central Institute of Postgraduate Education
SIHE «University of Management Education».
Kyiv, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3048-7844>
diamond_621@ukr.net

Annotation. The article reveals some fragments of sociocultural transformation inherent in Ukraine in the context of global civilization progress. Objective prerequisites for changing the paradigm of the national adult education system as a component of lifelong learning have been identified. The peculiarity of the current moment is that large arrays of people, who are guided by different worldview paradigms and have excellent values, coexist at one time interval. The profound changes in consciousness, culture and social systems cause a rapid increase in the speed of evolutionary transformations. At this stage, the issues of human progress and survival are linked to the ability to move to more advanced forms of consciousness and methods of interaction. The modern model of

domestic adult education requires major transformations caused by the challenges of civilization. Performance and education-based ways of organizing and repeating are becoming obsolete. Along with this, the question arises of the optimal choice of educational tools for providing knowledge and skills formation. The solution to this problem is complex and involves various areas of human life, which necessitates the need for qualified support. In the light of current research of foreign and domestic scientists, options for solving certain socio-educational contradictions in the future are proposed. The basis of the study are the provisions of Theory of Generations, theoretical and practical developments of V. Frankl, the concept of the development of the organization of human activity of F. Lal and the development of domestic scientists in the field of adult education. Considering the high rate of socio-cultural transformations, economic development of civilization and specificity of development of our state, it is possible to predict that the perspective system of adult education will be conceptually different from the existing one.

Keywords: adult education; lifelong learning; civilization challenges; socio-cultural transformation; value benchmarks; personality development; spheres of life of an adult; the tutor; worldview principles; culture of activity; Generation theory; types of organizations.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Ермоленко Андрей Борисович,
кандидат политических наук, доцент,
доцент кафедры философии и образования взрослых
Центрального института последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3048-7844>
diamond_621@ukr.net

Аннотация. В статье раскрыты некоторые фрагменты социокультурной трансформации, присущие Украине в контексте глобального цивилизационного развития. Определены объективные предпосылки изменения парадигмы национальной системы образования взрослых как составляющей образования в течение жизни. Особенность текущего момента состоит в том, что в один временной промежуток сосуществуют большие массивы людей, которые руководствуются разными мировоззренческими парадигмами и имеют различные ценностные ориентиры. Глубокие

изменения в сознании, культуре и социальных системах обуславливают стремительный рост скорости эволюционных трансформаций. На данном этапе, вопросы прогресса и выживания человечества связываются со способностью двигаться к более развитым формам сознания и методов взаимодействия. Современная модель отечественного образования взрослых требует серьезных трансформаций, обусловленных вызовами цивилизации. Способы организации деятельности и образования, основанные на производительности и повторении, теряют актуальность. Наряду с этим, возникает вопрос оптимального выбора образовательного инструментария предоставления знаний и формирования навыков. Решение такого вопроса является комплексным и связано с различными сферами жизни человека, актуализирует необходимость квалифицированного сопровождения. В свете современных исследований зарубежных и отечественных ученых, предложены варианты решения определенных социально-образовательных противоречий в перспективе. Основу исследования составляют положения Теории поколений, теоретические и практические наработки В. Франкла, концепция развития организации жизнедеятельности человека Ф. Лалу и разработки отечественных ученых в сфере образования взрослых. Учитывая высокий темп социокультурных трансформаций, экономического развития цивилизации и специфику развития нашего государства, можно прогнозировать, что перспективная система образования взрослых будет концептуально отличаться от существующей.

Ключевые слова: образование взрослых; образование в течение жизни; цивилизационные вызовы; социокультурная трансформация; ценностные ориентиры; развитие личности; сферы жизнедеятельности взрослого человека; тьютор; мировоззренческие основы; культура деятельности; Теория поколений; типы организаций.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. Volnov, «Teoriia pokolin». [Elektronnyi resurs]. Molodizhnyi portal, 2011. Dostupno: <http://old.vladivostok3000.ru/discourse/111>.
- [2] A. B. Yermolenko, «Rozvytok natsionalnoho osvithnoho prostoru v konteksti nadban Teorii pokolin», Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony, № 3, s. 82–87, 2014.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 38–39, st. 380 «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].

- Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [4] F. Lalu, Kompanii maibutnoho. – Kharkiv, Ukraina: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2017, 544 s.
- [5] L. Lukianova, «Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid»; Ukrainska Asotsiatsiia osvity doroslykh. Kyiv, Ukraina: TOV «DKS-Tsentr», 2017, 147 s.
- [6] O. V. Neborachko, «Pozytsiia tiutora v suchasni systemi osvity». [Elektronnyi resurs], Tsentr mizhnarodnoho naukovoho spivrobotnytstva «TK Mehanom». Dostupno: <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti/>.
- [7] V. Frankl, Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Kharkiv, Ukraina: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2016, 160 s.
- [8] Seminary postroeniya biznesa Network Twenty One Ukraina. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://n21events.com.ua/>
- [9] E. M. Kirilyuk, A. M. Proshchalikina «Methodology for the study of processes of transformation of economic systems in modern theories», Mechanism of Regulation of Economics, № 4, s. 172–179, 2011.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-49-62](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-49-62)
УДК 37.017

Зварич Ганна Володимирівна,
заступник начальника управління освіти і науки
Тернопільської обласної державної адміністрації.
Тернопіль, Україна.
Науковий керівник: І. Л. Сіданіч, д-р пед. наук, проф.
avzvarych@gmail.com

КРИТЕРІЇ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ЙОГО ЯКІСТЮ У ХРИСТИЯНСЬКІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІВЧАТ

Анотація. У статті досліджуються теоретичні і практичні засади моніторингу якості освітніх послуг у навчальних закладах. Проаналізовано критерії й показники, які мають застосовуватися для моніторингу якості освіти й ефективного управління освітнім процесом у сучасних умовах. Розглянуто проблеми, завдання, сутнісні риси ефективного управління освітнім процесом. Викладено практичний досвід керівництва й організації навчально-виховного процесу у християнській школі-інтернаті для дівчат. Описано принципи організації, особливості побудови освітнього процесу у навчальному закладі нового типу, яким є школа-інтернат для дівчат. Узагальнено досвід його створення та функціонування. Велика увага у закладі приділяється забезпеченню інноваційного й інтелектуального розвитку учениць. Для цього призначено комплекс навчально-виховних і психолого-педагогічних факторів. Серед них, зокрема, застосування інноваційних проблемних методів навчання, залучення учениць до нестандартних уроків, викладання навчально-розвивальних курсів, які орієнтують учнів на активне творче перетворення здобутих знань. Викладачі колегіуму організують освітню діяльність учениць як у традиційній, так і в нестандартній формах, для яких характерна оригінальна подача матеріалу. Серед них можна назвати *інтегровані уроки, уроки-практикуми*, які вимагають практичного застосування здобутих знань, *уроки-екскурсії (віртуальні екскурсії за допомогою Інтернету), уроки – ділові ігри, уроки-конференції, уроки-дебати, навчально-дослідницькі заняття, уроки – захисти проєктів; урочну й позаурочну науково-дослідницьку діяльність* тощо. Практикуються також *уроки-семінари*, впроваджені з метою формування навичок самостійної дослідницької роботи. У статті обґрунтовано потребу в нових підходах до управління освітнім

процесом, контролю за його якістю у контексті християнських цінностей і цілей педагогічного закладу.

Ключові слова: моніторинг освітнього процесу; якість освітнянських послуг; християнська школа; розвиток мислення учнів; креативність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблеми вдосконалення менеджменту освіти, моніторингу якості освітніх послуг та освітнього процесу загалом були й залишаються дуже актуальними для сучасної української освітнянської науки і практики. Велике значення має дослідження різних аспектів організації освітнього процесу у навчальних закладах християнського спрямування. Потрібно проаналізувати досвід організації освітнього процесу в християнському освітньому закладі для дівчат та визначити теоретичні і практичні принципи моніторингу його якості. Це тим більш актуально, що такий досвід є ексклюзивним у межах України.

Слід зазначити, що, незважаючи на досить вагомні результати наукових пошуків, вони не дали вичерпного системного узагальнення й обґрунтування наукових підходів до моніторингу якості освіти й управління якістю освітніх послуг у навчальних закладах загалом і в християнських навчальних закладах зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У класичних працях учених-педагогів і психологів І. Зязюна [7], Л. Карамушки [9], Ю. Конаржевського [11], В. Кременя [12], О. Савченко [15] та багатьох інших наголошується на ролі гуманістичного підходу в освітнянському менеджменті та практиці управління навчальними закладами.

Важливою методологічною проблемою у дослідженні питань ефективності освітнянського процесу у навчальних закладах є проблема критеріїв *якісного управління освітою*. На думку О. Лебедева, якість освіти можна представити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості і того освітнього середовища, у якому відбувається її розвиток [14]. На основі вимог міжнародного стандарту якість освіти можна визначити як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу: учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, управлінців [11, с. 13]. За твердженням Президента НАПН України В. Кременя, освіта має готувати демократичну, знаннєву, інноваційну людину з інноваційним типом мислення, культури, діяльності; самодостатню розвинуту особистість; людину, здатну ефективно жити і діяти в глобалізованому середовищі; технологічну, ціннісно орієнтовану людину [12, с. 4–5]. Вважаємо, що саме у тезі

В. Кременя знайшли своє відображення найфундаментальніші надзавдання сучасної освіти, закладено загальну канву для визначення базових критеріїв її ефективності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є аналіз досвіду якісного управління освітнім процесом у християнській школі й обґрунтування принципів його ефективного моніторингу.

До першочергових **завдань** дослідження належать: 1) вироблення системи об'єктивних критеріїв оцінювання й моніторингу ефективності навчальних закладів; 2) подальше наукове обґрунтування й конкретизація принципів управління освітнім процесом у християнських школах; 3) вивчення й узагальнення конкретного досвіду організації християнської школи для дівчат.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Філософськими й теоретичними підвалинами, на яких ґрунтується українська християнська школа, є «дитиноцентризм, демократизм, соціальне партнерство, екзистенціалізм у вигляді свободи і відповідальності, самоорганізація, ефективний менеджмент, науковий підхід – компетентнісний, діяльнісний, особистісний тощо» [8].

Історично склалося, що у свідомості українців релігія завжди була життєдайним чинником. Елементами християнської релігійної ментальності та семантики (відповідними віруваннями, звичаями, духовними настановленнями, сподіваннями, емоціями, художніми символами і метафорами) глибоко пронизано прояви життя українців – національного, громадського, сімейного й особистісного. Взірцями такого підходу в нашій історії є «Повчання Володимира Мономаха дітям», настанови Отців Церкви, філософія Г. Сковороди та П. Юркевича, творчість Т. Шевченка. Давню традицію мають християнські школи, зокрема, християнські школи для дівчат, які сягають домонгольського періоду Київської Русі. Першу на Русі й у Європі школу для дівчат (при жіночому Андріївському монастирі у Києві) заснувала онучка Ярослава Мудрого княгиня Анна Всеволодівна в XI ст. Літопис пише, що княгиня, «зібравши кілька молодих дівчат, навчала письма, також ремесел, співу, шиття та інших корисних для них знань, аби від юності навчалися розуміти Закон Божий та трудолюбство...» [10, с. 12].

Уже понад тисячу років культурно-освітня і педагогічна думка в Україні розвивається на основі християнської традиції. Упродовж століть

вона продемонструвала високу життєвість. Сьогодні все більше українських учених-педагогів усвідомлює і визнає, що християнські цінності, християнські морально-духовні засади – це важлива складова виховання й освіти. Християнська педагогіка та її компоненти є предметом наукового дослідження для багатьох науковців України. Ця проблематика має глибоке коріння в історії вітчизняної духовної і педагогічної думки. Одними з неперевершених взірців у галузі вітчизняної християнської педагогіки є праці Василя Зеньковського [6]. До цієї ж категорії належать книги видатного мислителя Памфіла Юркевича [19].

Маємо чимало сучасних наукових розробок. Зокрема, про складові християнської педагогіки, умови підготовки педагогічних кадрів для реалізації завдань християнської освіти пише І. Сіданіч [17], про зміст та умови викладання християнської етики у школі пишуть І. Сіданіч та І. Красікова [18], ролі християнської педагогіки у вихованні учнівської молоді присвячено праці М. Вачевського [3]. Основи християнської педагогіки розглядає А. Вихрущ [4]. Структурі й змісту уроків християнської етики присвячено праці І. Грималюк [5]. Методологічним питанням розвитку духовності у суспільстві присвячено дослідження відомого сучасного українського філософа Сергія Кримського [13].

Засади духовно-морального виховання дітей у сучасній школі, теоретичні і практичні проблеми формування духовності і моральності школярів аналізуються у фундаментальному дослідженні І. Сіданіч «Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI ст.)» [16].

Український психолог М. Боришевський систематизував риси особистості, пов'язані з проявами її духовності. Серед них можна назвати спрямованість до піднесеної мети й життєстверджувальні моральні цінності, тенденція до подолання егоцентризму на користь алоцентризму (тобто на користь альтруїстичних цінностей та Бога), інші позитивні якості характеру [2].

Ці та інші показники духовного й особистісного розвитку школярів мають бути закладені як орієнтири у форми і методи організації освітньо-виховного процесу у школі. Тому одним із найважливіших питань є моніторинг освітнього процесу з погляду його відповідності цим психолого-педагогічним показникам і принципам, визначення критеріїв якісного освітнього процесу.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використовувалися теоретичні методи: вивчення, аналіз, систематизація й узагальнення наукової і методичної

літератури, в якій висвітлено комплекс зазначених освітньо-наукових проблем. Застосовувалися методи системного аналізу складових досвіду ефективного управління освітнім процесом у християнській школі, вивчалися специфічні особливості християнського навчального закладу тощо.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У стратегічному сенсі одними з основних особистісних показників якості навчання й виховання є розвиток тих рис людини, які відповідають сучасним загальним цивілізаційним тенденціям розвитку суспільства, гуманістичним загальнолюдським і християнським цінностям.

Якщо цю тезу конкретизувати й деталізувати, то вона означає, передусім, підготовку інноваційного типу людини з інноваційним типом мислення, культури, діяльності, рисами самодостатності і всебічної розвиненості, рівень якої визначається не тільки обсягом знань, а й параметрами реалізованості психологічного потенціалу її здібностей і задатків, особистісного, світоглядного, громадянського розвитку; людину, здатну ефективно жити і діяти в сучасному глобалізованому, ринковому, інформатизованому суспільстві, але при цьому зберігати духовність. Ці критерії високоякісної освіти розглядатимемо як стратегічні. Вони багатовимірні і покликані задовольняти освітні і соціальні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу: учнів і студентів, їхніх батьків і місцевої громади, педагогів і викладачів, роботодавців та управлінців.

Деталізуймо й систематизуємо конкретні показники якості освітнього процесу, акцентуючи увагу саме на його людських вимірах, на вимогах і критеріях, які стосуються засобів формування духовно-психологічних рис особистості школяра.

Серед критеріїв і показників якості, зокрема, зазначимо групу показників, які характеризують результати успішного застосування вищевказаних принципів, засобів і форм організації педагогічного процесу у ЗЗСО. Вони стосуються формування у школярів певних когнітивних, духовних та особистісно-психологічних якостей. Конкретне оцінювання стану функціонування і розвитку закладу як соціально-педагогічної системи має відбуватися відповідно до цих показників.

Показники якості освіти й виховання учнів¹:

1. Показники успішності науково-пізнавальної діяльності учнів, рівень їхніх досягнень у різних видах навчальної й позашкільної пізнавальної діяльності.

¹ Крім цієї групи показників, пов'язаних із рівнем підготовки учнів, існують ще показники якості викладацької й управлінської діяльності педагогів та деякі інші, але ми опишемо їх стисло. На критеріях якості підготовки учнів зупинимося докладніше.

2. Показники розвитку та саморозвитку учнів (інтелектуального, творчого, духовно-етичного, соціально-комунікативного). Серед них можуть бути відзначені:

1. Інтелектуально-когнітивні навички, набуті внаслідок вивчення шкільних навчальних дисциплін. Аналіз і синтез, здатність до абстрактного мислення, диференціації нової інформації, нових когнітивних алгоритмів. Системність мислення: здатність до інтеграції нових знань із раніше здобутими знаннями та досвідом. Здатність до самостійного інтелектуально-пізнавального пошуку.

2. Показники творчого розвитку особистості, набуті в навчальному закладі. До їх складу входять дві групи якостей: інтелектуальних та особистісних. *Креативність мислення*, яка полягає у здатності до продукування нових ідей, прояву гнучкості, оригінальності, продуктивності мислення; в умінні застосовувати засвоєні знання та алгоритми у нових умовах із частковою їх перебудовою та пристосуванням до нових умов; інтелектуальна ініціативність. *Образна чи вербальна продуктивність та оригінальність. Прояви особистісної креативності.* Зокрема, серед них назвемо такі риси особистості, як *підприємливість, заповзятливість та ініціативність*, здатність до *автономної самостійної поведінки* тощо.

3. Показники соціального розвитку. *Комунікаційні навички.* Здатність до педагогічного спілкування. Навички усного та письмового спілкування рідною мовою, володіння іноземною мовою, культура мовлення, навички наукового письма тощо. *Командна робота.* Здатність працювати в міждисциплінарній команді. Здатність до публічних, ділових і наукових комунікацій. Здатність спілкуватися з експертами (учителями й учнями) з інших галузей тощо. *Презентаційні навички.* Навички публічних, ділових і наукових комунікацій тощо.

4. Духовно-етичні показники. Здатність дотримуватися християнських та загальноетичних норм. Висока культура людських стосунків. Інтереси і обізнаність у сфері культури, мистецтва, літератури, філософії, релігієзнавства тощо. Висока національно-патріотична свідомість, розуміння національних традицій та релігійно-етичних настановлень свого народу; розуміння культур та традицій інших країн, уміння спілкуватися з урахуванням відмінностей та впливу культур інших країн, уміння працювати в міжнародному контексті.

Можна продовжити перелік показників якості освітнього процесу, але через брак місця ми його опустимо.

Специфіка освітнього процесу у християнському навчальному закладі. Ми маємо особистий досвід організації навчання у

християнському освітньому закладі – єдиному в Україні християнському закладі інтернатного типу для дівчат «Колегіум-інтернат "Знамення"» (с. Зарваниця Тернопільської обл.). У ньому навчаються учениці 10–11 класів. Освітній процес тут відрізняється від звичайного, зокрема, такими особливостями й рисами:

1. Головною метою освітнього процесу у колегіумі-інтернаті є виховання високодуховної та високоінтелектуальної особистості на основі розвитку природних позитивних нахилів, здібностей, обдарувань, творчого мислення, потреби і вміння самовдосконалюватися.

2. Учні не тільки навчаються, а й живуть у навчальному закладі, тому до освітнього процесу у ньому додано важливу складову – інтегроване освітньо-виховне й розвивальне середовища, що діють упродовж усього дня упродовж значної частини календарного року.

3. У колегіумі-інтернаті багато робиться для забезпечення інноваційного й інтелектуального розвитку учениць за допомогою комплексу навчально-виховних і психолого-педагогічних факторів, зокрема, застосування інноваційних проблемних методів навчання, залучення учениць до нестандартних типів уроків, викладання навчально-розвивальних курсів, які орієнтують учнів на активне творче застосування й перетворення здобутих знань. Тому викладачі колегіуму організують освітню діяльність як у традиційній, так і в нестандартній формі, для якої характерна оригінальна подача матеріалу, продуктивна активність учениць не тільки під час підготовки, а й під час проведення самих занять завдяки різним формам колективної й індивідуальної роботи, що допомагає їм навчатися в атмосфері творчого пошуку. При цьому використовуються такі форми навчально-виховного процесу, як *інтегровані уроки, уроки-практикуми*, які вимагають практичного застосування здобутих знань, *уроки-екскурсії – віртуальні екскурсії* за допомогою мультимедійних ресурсів, Інтернету, *уроки – ділові ігри, уроки-конференції, уроки-дебати, навчально-дослідницькі заняття, уроки – захисти проектів, уроки-семінари* (упроваджені з метою формування навичок самостійної дослідницької роботи, а також підготовки до навчання у закладах вищої освіти, де така форма широко практикується), тощо.

4. Організовано позаурочну *науково-дослідницьку діяльність на основі* інтеграції урочної та позаурочної сфер пізнавальної активності вихованок; розвиток творчих здібностей та інтересів дівчат відбувається через активну участь у різних видах позаурочної пізнавальної науково-дослідницької, науково-практичної, гурткової діяльності, зокрема завдяки

залученню до нестандартних позаурочних типів і форм навчання, конференцій, олімпіад, екскурсій, виставок і конкурсів².

5. Оптимізується система соціально-психологічних, освітньо-педагогічних та інтелектуально-розвивальних впливів з метою виховання прагнень, умінь, навичок та здібностей, пов'язаних із формуванням християнських цінностей і чеснот у сполученні з властивостями сучасної інноваційної особистості³. З метою вироблення християнського погляду на буття людини і світу організовано викладання системи навчально-просвітницьких курсів, що інтегрують предметні знання та міжпредметні зв'язки в галузі Святого Письма, літератури, історії, християнської етики, християнської психології, богослов'я і філософії. У цьому аспекті широко використовуються методологічні та методичні засади християнської педагогіки, розроблені в працях І. Сіданіч та ін. [16], [17].

Забезпечення духовного розвитку відбувається як за допомогою вивчення відповідних навчально-просвітницьких курсів, так і за допомогою системи етично-виховних впливів⁴ християнського спрямування й ціннісного наповнення.

Загалом, навчальний і виховний процеси у колегіумі-інтернаті підрозділяються на кілька навчально-виховних блоків, кожний з яких спрямовано на досягнення своїх специфічних завдань та мети. Серед них наведемо:

- навчально-пізнавальний та інтелектуально-розвивальний блоки, до яких, зокрема, вагомою складовою входить лінгвістичний розвиток⁵;
- духовно-розвивальний;
- патріотичний;
- позашкільний: творчі студії, естетичне виховання, цікаве дозвілля;
- фізичний розвиток і спорт тощо.

Дуже важливим є врахування такого специфічного аспекту виховної діяльності у християнському навчальному закладі, як особистий приклад педагога і його особисті моральні якості. Власна поведінка й людські риси

² У цьому контексті можемо згадати про проведення на базі колегіуму-інтернату «Знамення» фінального туру Всеукраїнського турніру юних філософів та релігієзнавців, досвід проведення багатьох інших позашкільних заходів. Нещодавно (у квітні 2019 р.) учениця колегіуму Лілія Ярославська стала переможницею Всеукраїнської олімпіади «Єдина Україна: історія соборницького поступу», організованої історичним факультетом Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

³ Вбачається, що поєднання духовних чеснот із практицизмом і глибокими сучасними знаннями й інноваційними особистісними якостями є реалізацією відомої заповіді Ісуса Христа «Будьте мудрі, як змії, і прості, як голуби» (Мф. 10:16).

⁴ Зокрема, вихованки колегіуму беруть активну участь у молодіжно-мирянському русі «Справжня любов чекає». Він спирається на низку традицій та ритуалів. Одним із них є такий: під час урочистої Літургії дівчата складають молитовну обіцянку дотримуватися чистоти помислів, намірів і почуттів.

⁵ У колегіумі вивчають три мови: польську, англійську і німецьку. Це передбачає закордонну практику, а також спілкування з носіями мов і викладачами з відповідних країн.

вчителя мають велике значення, оскільки християнська мораль висуває до особистості високі етичні вимоги. Тому необхідним імперативом є відповідність власної поведінки вихователя його повчальним сентенціям. Діти й молодь дуже чутливі, вони тонко відчувають і розрізняють щирість від нещирості.

Суттєвою складовою освітнього процесу у християнському навчальному закладі, як уже зазначалося, є методи викладання, насичені конкретними наочними прикладами й ілюстративним матеріалом, а також різноманітними, ефективними й інноваційними проблемно-розвивальними прийомами навчання. Серед цікавих інноваційних форм комплексного інтелектуального розвитку можна, зокрема, назвати *урок-суд*. 29 січня 2019 р. у колегіумі для дівчат «Знамення» відбувся незвичайний урок – суд над українським державним, політичним та громадським діячем, гетьманом Павлом Скоропадським. Під час уроку дівчата мали чудову нагоду спробувати себе у ролі суддів, прокурорів, адвокатів та свідків, а також попрактикували ораторські вміння, уміння аналізувати історичні факти, критично мислити і висловлювати власну думку щодо непростих подій національно-визвольної боротьби. Активізували й поповнили також свої знання цього періоду вітчизняної історії.

Як уже зазначалося, багато в чому принципи організації навчання й виховання побудовані на християнських засадах. Зокрема, оскільки перед Богом усі є рівні й однаково цінні, то учениць не потрібно ділити на основі їхніх навчальних успіхів. Їх слід сприймати такими, якими вони є, і підтримувати в їхньому розвитку. Для цього християнська школа пропонує сприятливу атмосферу, в якій максимально пом'якшено дух нездорової конкуренції й створено простір для самореалізації на основі врахування індивідуальних особливостей кожного. З цією метою у закладі також систематично проводиться психологічна діагностика здібностей та особистісних проявів дівчат, широко практикуються консультації та психокоригувальні бесіди з психологом.

Важливою складовою виховного процесу є доведення до свідомості дітей переконання про всепроникність Волі Божої у житті кожної людини. Господь знає, що найкраще для людини. Пізнання Господньої Волі й повага до Неї – головні складові християнського життя: «Страх Господній – початок премудрості» (Книга Приповідок, 9, 10) [1].

Якісна освіта, що є однією з найголовніших рис християнського колегіуму-інтернату, разом із відповідною атмосферою навчання покликана створити для учениць найсприятливіші умови для розвитку. Саме в цьому напрямі здійснюється процес удосконалення якості освітнього процесу.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Є потреба в розробленні та впровадженні нових підходів до моніторингу якості освітнього процесу у ЗЗСО. Серед важливих критеріїв для моніторингу якості освіти можуть бути відзначені: 1) інтелектуально-когнітивні навички, набуті внаслідок вивчення шкільних навчальних дисциплін; 2) показники творчого розвитку особистості, набуті в навчальному закладі; 3) показники соціального розвитку; 4) духовно-етичні показники тощо. Особливої уваги вимагає проблема узгодження змісту і форм освітянської практики з принципами християнської педагогіки.

Перспективи подальших досліджень. Перспективою подальших досліджень є визначені напрями вдосконалення освітнього процесу у християнському навчальному закладі для дівчат; вивчення питання створення технологій моніторингу якості освітніх послуг, розроблення інструментарію для збору й опрацювання даних про якість освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Біблія*; пер. І. Огієнко. ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2014, 1360 с.
- [2] М. Й. Боришевський, *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ, Україна: Академвидав, 2010, 416 с.
- [3] Мирон Вачевський, «Християнська педагогіка у вихованні учнівської молоді», *Слово*, № 3(43), с. 23–26, 2010.
- [4] А. В. Вихрущ, *Основи християнської педагогіки*. Тернопіль, Україна: Освіта, 1999, 168 с.
- [5] І. А. Грималюк, *Християнська етика. Нестандартні уроки*. Тернопіль, Україна: Богдан, 2008, 68 с.
- [6] В. В. Зеньковський, *Педагогіка*. Москва, Росія: Православний Свято-Тихоновський Богословський ін-т, 1996.
- [7] І. Зязюн, «Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу», *Рідна школа*, № 8, с. 8–12, 2000.
- [8] Л. М. Калініна, «Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін», *Директор школи*, № 1/2(793/794), січень, 2017.
- [9] Л. М. Карамушка, *Психологія управління закладами середньої освіти*. Київ, Україна: Ніка-центр, 2000, 332 с.
- [10] *Колегіум для дівчат «Знамення»*, [Електронний ресурс]. Тернопіль, 2019. Доступно: <http://www.znamennia.com.ua/?m=20190520>

- [11] Ю. А. Конаржевский, *Менеджмент и внутришкольное управление*. Москва, Россия: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1999, 224 с.
- [12] В. Г. Кремень, «Яку людину має готувати освіта: на чому слід зосередити увагу, модернізовуючи освітню діяльність», *Директор школи, ліцею, гімназії*, № 5, с. 4–7, 2006.
- [13] С. Б. Кримський, *Запити філософських смислів*. Київ, Україна: Парапан, 2003, 240 с.
- [14] О. Лебедєв, *Теоретична модель управління якістю освіти*, [Електронний ресурс]. Освіта.ua. Доступно: <http://osvita.ua/school/manage/1402/>.
- [15] О. Я. Савченко, «Управління якістю шкільної освіти у контексті державної освітньої політики», *на наук.-практ. конф. Моделі інноваційного розвитку школи*. Київ, Україна: Арт Економі, 2010, с. 15–31.
- [16] І. Л. Сіданіч, *Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI ст.)*. Київ, Україна: ТОВ «НВП» Інтерсервіс, 2013, 464 с.
- [17] І. Л. Сіданіч, О. Кислашко, *Християнська педагогіка*. Київ, Україна: Духовна вісь, 2015, 510 с.
- [18] І. Л. Сіданіч, Г. Красікова та ін., «Християнська етика в українській культурі: прогр. для учнів 5–9-х класів», *Шкільний світ*, № 8, с. 8–38, 2015.
- [19] П. Д. Юркевич, *О христианстве и воспитании*. Луганск, Украина: ЛГПУ, 2005, 100 с.

THE CRITERIA FOR MONITORING OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE EXPERIENCE OF MANAGEMENT OF ITS QUALITY IN THE CHRISTIAN SCHOOL FOR GIRLS

Anna Zvarych,

Deputy Head of the Department
of Education and Science

Ternopil Regional State Administration.

Ternopil, Ukraine.

Scientific supervisor: I. L. Sedanich, doc. of pedagogical science, prof.

avzvarych@gmail.com

Abstract. The article explores theoretical and practical principles of monitoring the quality of educational services in educational institutions. It analyzes the criteria and indicators that should be applied to monitor the quality of education and effective management of the educational process in the current context. The problems, tasks and essential features of

effective management of the educational process are considered. The article outlines the practical experience of the leadership and organization of the educational process in the Christian boarding school for girls. The principles of organization and peculiarities of construction of educational process in a new type of educational institution, which is a boarding school for girls, are described. The experience of its creation and operation is generalized. At the boarding school a lot of work has been done for ensuring the students' innovative and intellectual development. For this purpose a set of educational and psychological-pedagogical factors were intended. These include, in particular, the use of innovative problem-based teaching methods, the involvement of female students in non-standard types of lessons, schooling of educational-developmental courses, that orient students to the active and creative transformation of their knowledge.

The teachers of the college organize the educational activities of the students in both traditional and non-standard forms, which are characterized by the original submission of material. *Among them we can name such as, integrated lessons, practicum lessons that require practical application of the gained knowledge, virtual tours (these are virtual tours via the Internet), business games lessons, conference lessons, debate lessons, scientific research lessons, organized lesson and extracurricular scientific exploring activities, lessons of project protection.* There are, also, seminars that have been introduced to form independent research skills. The article substantiates the need for new approaches to managing for the educational process and controlling its quality in the context of Christian values and goals of the pedagogical institution.

Keywords: monitoring of educational process; quality of educational services; Christian school; development of students' thinking; creativity.

КРИТЕРИИ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВОМ В ХРИСТИАНСКОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕВОЧЕК

Зварыч Анна Владимировна,

заместитель начальника управления образования и науки
Тернопольской областной государственной администрации.

Тернополь, Украина.

Научный руководитель: И. Л. Сиданич, д-р пед. наук, проф.

avzvarych@gmail.com

Аннотация. В статье исследуются теоретические и практические основы мониторинга качества образовательных услуг в учебных заведениях.

Проанализированы критерии и показатели, которые должны применяться для мониторинга качества образования и эффективного управления образовательным процессом в современных условиях. Рассмотрены проблемы, задачи, сущностные черты эффективного управления образовательным процессом. Изложены практический опыт руководства и организации учебно-воспитательного процесса в христианской школе-интернате для девочек. Описаны принципы организации, особенности построения образовательного процесса в учебном заведении нового типа, которым является школа-интернат для девочек. Обобщен опыт его создания и функционирования. В коллегии-интернате большое внимание уделяется обеспечению инновационного и интеллектуального развития учениц. Для этого предназначен комплекс учебно-воспитательных и психолого-педагогических факторов. Среди них, в частности, могут быть названы такие, как применение инновационных проблемных методов обучения, вовлечение учениц к нестандартным типам уроков, преподавание учебно-развивающих курсов, которые ориентируют учащихся на активное и творческое преобразование полученных знаний. Преподаватели коллегии организуют образовательную деятельность учениц как в традиционной, так и в нестандартной формах, для которых характерна оригинальная подача материала.

Среди них можно назвать *интегрированные уроки, уроки-практикумы*, которые требуют практического применения полученных знаний, *уроки-экскурсии* (это *виртуальные экскурсии* с помощью Интернета), *уроки – деловые игры, уроки-конференции, уроки-дебаты, учебно-исследовательские занятия, уроки – защиты проектов*; урочная и внеурочная *научно-исследовательская деятельность* и т.п. Практикуются также *уроки-семинары*, которые внедрены с целью формирования навыков самостоятельной исследовательской работы. В статье обоснована необходимость в новых подходах к управлению образовательным процессом и контролю за его качеством в контексте христианских ценностей и целей педагогического заведения.

Ключевые слова: мониторинг образовательного процесса; качество образовательных услуг; христианская школа; развитие мышления учащихся; креативность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bibliia; per. I. Ohienko. VBF «Skhidnoievropeiska humanitarna misiia», 2014, 1360 s.

- [2] M. Y. Boryshevskiy, *Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti*. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2010, 416 s.
- [3] Myron Vachevskiy, «Khrystyianska pedahohika u vykhovanni uchnivskoi molodi», *Slovo*, № 3(43), s. 23–26, 2010.
- [4] A. V. Vykhruhch, *Osnovy khrystyianskoi pedahohiky*. Ternopil, Ukraina: Osvita, 1999, 168 s.
- [5] I. A. Hrymaliuk, *Khrystyianska etyka. Nestandartni uroky*. Ternopil, Ukraina: Bohdan, 2008, 68 s.
- [6] V. V. Zen'kovskij, *Pedagogika*. Moskva, Rossiya: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij Bogoslovskij in-t, 1996.
- [7] I. Ziazium, «Humanistychna stratehiia teorii i praktyky navchalnoho protsesu», *Ridna shkola*, № 8, s. 8–12, 2000.
- [8] L. M. Kalinina, «Upravlinnia novoiu ukrainskoiu shkoloiu. Porivnialna kharakterystyka kontseptualnykh zmin», *Dyrektor shkoly*, № 1/2(793/794), sichen, 2017.
- [9] L. M. Karamushka, *Psykhohiia upravlinnia zakladamy serednoi osvity*. Kyiv, Ukraina: Nika-tsentr, 2000, 332 s.
- [10] *Kolehium dlia divchat «Znamennia»*, [Elektronnyi resurs]. Ternopil, 2019. Dostupno: <http://www.znamennia.com.ua/?m=20190520>
- [11] YU. A. Konarzhevskij, *Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie*. Moskva, Rossiya: Obrazovat. centr «Pedagogicheskij poisk», 1999, 224 s.
- [12] V. H. Kremen, «Iaku liudynu maie hotuvaty osvita: na chomu slid zoseredyty uvahu, modernizovuiuchy osvitniu diialnist», *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*, № 5, s. 4–7, 2006.
- [13] S. B. Krymskiy, *Zapyty filosofskykh smysliv*. Kyiv, Ukraina: Parapan, 2003, 240 s.
- [14] O. Lebediev, *Teoretychna model upravlinnia yakistiu osvity*, [Elektronnyi resurs]. Osvita.ua. Dostupno: <http://osvita.ua/school/manage/1402/>.
- [15] O. Ya. Savchenko, «Upravlinnia yakistiu shkilnoi osvity u konteksti derzhavnoi osvitnoi polityky», na nauk.-prakt. konf. *Modeli innovatsiinoho rozvytku shkoly*. Kyiv, Ukraina: Art Ekonomi, 2010, s. 15–31.
- [16] I. L. Sidanich, *Dukhovno-moralne vykhovannia ditei u vitchyzniani shkoli (XX – pochatok XXI st.)*. Kyiv, Ukraina: TOV «NVP» Interservis, 2013, 464 s.
- [17] I. L. Sidanich, O. Kyslashko, *Khrystyianska pedahohika*. Kyiv, Ukraina: Dukhovna vis, 2015, 510 s.
- [18] I. L. Sidanich, H. Krasikova ta in., «Khrystyianska etyka v ukrainskii kulturi: prohr. dlia uchniv 5–9-kh klasiv», *Shkilnyi svit*, № 8, s. 8–38, 2015.
- [19] P. D. YUrkevich, *O hristianstve i vospitanii*. Lugansk, Ukraina: LGPU, 2005, 100 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-63-77](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-63-77)
УДК 37.072

Літкевич Алла Миколаївна,
аспірантка кафедри
менеджменту освіти та права
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
директор Бучанського НВК
«СЗОШ I–III ст. – ЗОШ I–III ст.» № 4.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1697-9332>
alischalatk@ukr.net

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджується управлінський аспект конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти. Зважаючи на те, що ринок освітніх послуг обумовлює особливі умови закладам освіти, слід передбачати комплекс заходів із забезпечення конкурентоспроможності в освітній сфері, враховуючи те, що такі послуги не є матеріальними.

Проаналізовано останні дослідження та публікації науковців з різних галузей знань з проблем управління підприємствами та соціально-педагогічними системами, а також закладами освіти в конкурентних умовах та проблеми управління, а також обґрунтування науковцями загальних основ педагогічного менеджменту, що надало можливість автору визначити управлінський аспект конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Доведено, що конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти передбачає використання інноваційних управлінських, педагогічних, навчальних технологій та застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано чотири етапи управління конкурентоспроможністю підприємства, а також особливості управління конкурентоспроможністю в освітній сфері. Ефективність управління розвитком конкурентоспроможності закладу освіти залежить від рівня професіоналізму персоналу, залучення необхідних ресурсів для збереження на тривалий час взаємин зі споживачами освітніх послуг та врахування нематеріальності освітніх послуг.

Визначено чотири ключові відмінності послуг від матеріальних товарних продуктів, які актуальні і для освітніх послуг, а також

складові управління конкурентоспроможністю закладу освіти, які представлено схематично.

Наголошено, що лише ефективна співпраця учнів та педагогів із застосуванням інноваційних технологій забезпечує конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти.

Автором обґрунтовано управлінські аспекти конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, враховуючи конкурентоспроможність педагогічного персоналу, навчальних засобів та учнів.

Ключові слова: конкурентоспроможність ЗЗСО; освітній менеджмент; управління; управлінський аспект; управління конкурентоспроможністю.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Суспільство очікує сьогодні від нової української школи інноваційного навчання, що має позитивно впливати на її конкурентоспроможність у світовому освітньому просторі, а також сприяти формуванню нового покоління. Динамічний розвиток суспільства спонукає до реформування різних соціальних галузей та змін в економічній, соціальній, демографічній, екологічній сферах. Невпинна комп'ютеризація й диференціація інформаційно-комунікаційних технологій спонукає до створення такої управлінської структури в закладах загальної середньої освіти, що здатна до саморозвитку, до своєчасної перебудови у мінливому конкурентному середовищі, є відкритою системою в соціальному оточенні.

У зв'язку з цим є актуальним питання розроблення стратегії управління розвитком сучасного закладу освіти у контексті його конкурентоспроможності в освітній сфері, відповідності принципам інноваційності та безперервності, адже саме за цих умов можна досягти конкурентних переваг та бажаних результатів для усіх учасників освітнього процесу. Важливим напрямом дослідження педагогічних наук є створення ефективних управлінських технологій освітніми системами, які мають відповідати формуванню нової цілісної педагогічної парадигми управління розвитком творчого потенціалу та конкурентоспроможністю закладів загальної середньої освіти.

Ринковими умовами сучасного світу притаманна низка суперечностей, які вимагають нагального вирішення. Ці суперечності лежать на перетині соціального та утилітарно-ринкового. Особливо такі чинники зачіпають сферу освіти, адже найперша функція освіти є соціальною. Саме тому вимоги конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти вступають у

суперечність з ринковими вимогами. Проблема управління конкурентоспроможністю вимагає врахування означених чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управління підприємствами, а також закладами освіти в конкурентних умовах досліджувалася науковцями різних галузей знань. Зокрема, управління середніми загальноосвітніми закладами досліджували В. Бондар, Л. Ващенко, Б. Гершунський, Г. Дмитренко, Ю. Конаржевський, Н. Лукашевич, В. Маслов, В. Пікельна, О. Попова, О. Савченко. Питанням управління підприємствами різних типів були присвячені праці Г. Атаманчука, В. Афанасьєва, Д. Белла, М. Вебера, Т. Парсонса, В. Парето, Ю. Тихомирова, А. Черниша.

Проблемі управління соціально-педагогічними системами, обґрунтуванню загальних основ педагогічного менеджменту присвячувалися праці Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Олійника, А. Єрмоли, Ю. Конаржевського, О. Мармази, З. Рябової тощо. Специфіка управлінської діяльності адміністрації навчального закладу досліджувалася у працях Л. Васильченко, В. Гладкова, І. Драч, Л. Калініної, М. Кириченка, С. Королюк, В. Крижко, М. Лапшиної, В. Мельник, П. Мілютіної, Н. Островерхової, Є. Павлюченкова, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Л. Туришева.

У ряді досліджень з освітнього менеджменту та управління зазначається, що від формування управлінських компетенцій керівника закладу освіти, його вміння стратегічно мислити, планувати, організовувати, врегульовувати, контролювати роботу колективу від чого залежить ефективний менеджмент освітянської діяльності.

Зазначимо, що у дослідженні теоретичних аспектів управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти важливо враховувати загальноекономічні теорії розвитку підприємства, адже «конкурентоспроможність» це, насамперед, економічна категорія. Вагомий внесок у висвітленні теоретико-методологічних засад конкурентоспроможності підприємств, зокрема, у контексті формування людського капіталу, зробили А. Бранденбургер, Дж. Бреккер, Г. Вознюк, П. Друкер, А. Загородній, Н. Зінченко, М. Корінько, Ф. Котлер, Л. Мармуль, В. Моїсеєв, Дж. Мур, М. Портер, Д. Поланд, А. Сміт, Й. Шумпетер та інші.

Аналіз економічних теорій переконує, що погляди на конкуренцію – від теорії «меркантилізму» до концепції «інтелектуального лідерства» з розвитком економічної науки істотно змінювалися, як і обґрунтування впливів на конкурентоспроможність підприємства факторів зовнішніх і внутрішніх середовищ.

Розкриваючи теоретичні та практичні особливості конкурентної поведінки компанії у роботі «Конкуруючи за майбутнє. Створення ринків

завтрашнього дня» Г. Хамел та К. Прахалад [9], зазначали, що формування майбутніх потреб споживачів у сучасному світі є ключовим завданням підприємства. На розвиток цієї сфери потрібно спрямувати переважну більшість радикальних інновацій, які мають бути вирішальними у конкурентній стратегії підприємства.

Для реалізації безумовної конкурентної переваги компанії мають зосередитися на формуванні у співробітників ключових компетенцій, щоб бути інтелектуальними лідерами у своїй галузі. Тому завдання успішного менеджменту полягає не лише у підтримці ключових компетенцій, а й у особистому розвитку та вдосконаленні.

Отже, до факторних умов діяльності закладів освіти відносимо наявні людські, фінансові, інфраструктурні ресурси, рівень знань, умінь і навичок педагогічного колективу, сформовані у процесі надання освітніх послуг.

Умови ж їхнього внутрішнього попиту визначаються досягнутими можливостями щодо забезпечення необхідних обсягів передачі знань на ринки освітніх послуг, освітньою структурою та характером навчальних потреб усередині освітнього закладу. Конкурентоспроможність на зовнішньому ринку споріднених освітніх послуг забезпечується завдяки співпраці у вирішенні спільних проблем і завдань з іншими закладами освіти, державними органами і підприємствами, роботодавцями за рахунок багатофункціональності та розширення спектру діяльності. Конкурентоспроможність на зовнішніх ринках освітніх послуг забезпечується також за рахунок стратегічного планування, ефективного менеджменту освітньої діяльності та високого рівня конкуренції у межах освітнього закладу.

На користь такого твердження варто навести слова Ф. фон Хайєка, який у праці «Сенс конкуренції» стверджував, що «конкуренція за своєю природою є динамічний процес, невід'ємні особливості якого відкидаються припущеннями, що лежать в основі статичного аналізу» [11, с. 20]. Отже, конкуренцію в освітній сфері потрібно розглядати у динамічних умовах ринкових відносин, у контексті інноваційності та безперервності змін, які продукуються закладом освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – дослідження управлінського аспекту конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти в сучасних ринкових умовах.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- Проаналізувати дослідження науковців різних галузей знань з проблематики управління закладами освіти в конкурентних умовах та управління соціально-педагогічними системами.

- Проаналізувати етапи формування конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.
- Сформулювати поняття «управлінський аспект».
- Створити інтегровану модель управління розвитком конкурентоспроможності ЗЗСО.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні основи дослідження обумовлені недостатньою сформованістю маркетингової та фандрайзингової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти; відсутністю механізмів управління конкурентоспроможністю закладу загальної середньої освіти. Конкурентоспроможність як об'єкт управління освітою стало проблемою дослідження досить недавно і з'явилося як результат впровадження маркетингового управління, тому вимагає більш конкретного вивчення для покращення управління розвитком якості надання освітніх послуг, активізації фандрайзингової діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, що в цілому сприятиме підвищенню його конкурентоспроможності.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Проведено теоретичний аналіз наукових джерел для визначення управлінського аспекту конкурентоспроможності в різних галузях знань для визначення формування цього поняття у сфері освіти.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Систематизовано етапи формування конкурентоспроможності та узагальнено в інтегрованій моделі систему управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Процес забезпечення конкурентоспроможності тісно пов'язаний з управлінською діяльністю для досягнення підприємством конкурентоспроможності на системному рівні. З цього приводу О. Драган зазначав, що «усі підприємства з позицій системного підходу є:

- соціотехнічними системами, оскільки об'єднують соціальні (люди, структура, завдання, культура) і технічні (засоби виробництва, технологія) компоненти;
- підприємствами з відкритою системою, що постійно взаємодіють із зовнішнім середовищем: а) отримують з нього ресурси свого функціонування («входи») – інформацію, матеріали, капітал, людські

ресурси; б) після перероблення ресурсів у продукцію («виходи») презентують останні у зовнішнє середовище;

- переважно складними системами. Вони складаються із взаємозалежних підсистем (підрозділів, відділів тощо), які мають власні дрібніші підсистеми, що перебувають в організаційних відносинах один з одним;
- системами що розвиваються» [4, с. 79].

Отже, заклад загальної середньої освіти з позиції системного підходу представляє собою відкриту складну соціотехнічну систему, яка безперервно розвивається та знаходиться у постійній взаємодії із зовнішнім середовищем. Це передбачає складну, саморегульовану багаторівневу систему управління, що здатна швидко адаптуватися у мінливому середовищі.

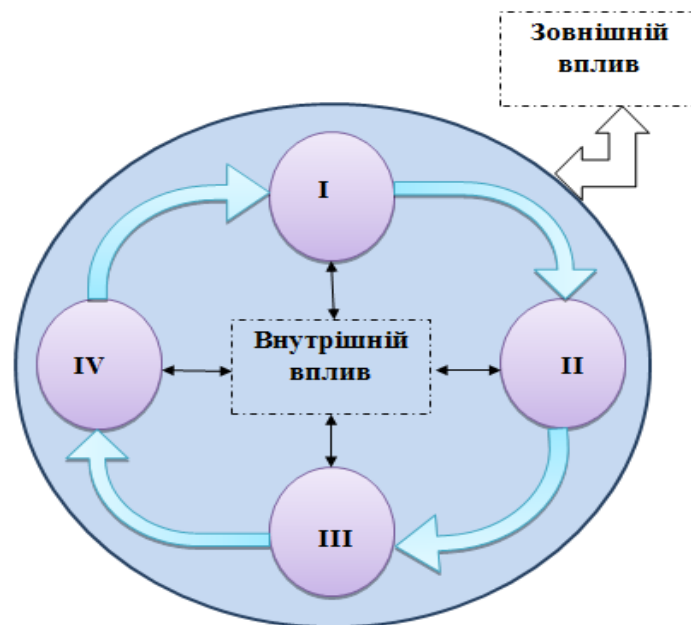
Зважаючи на те, що система управління підприємством зорієнтована на забезпечення його конкурентоспроможності, важливим є комплексне забезпечення якості продукції, яка б відповідала вимогам цільового ринку, йдеться про розроблення системи впровадження процесу управління конкурентоспроможністю підприємства. На думку І. Булах та Т. Надтоки, «процес управління конкурентоспроможністю підприємства включає чотири етапи.

На першому етапі реалізуються функції управлінської діяльності на усіх рівнях керуючої системи організації, основним завданням якого є створення системи впливів керуючої системи на керовану з метою забезпечення конкурентоспроможності підприємства та отримання конкретних результатів.

Другий етап полягає у формуванні способів впливу керуючої системи на керовану.

Третій етап передбачає формалізацію методів управління, що трансформуючись, набувають виду конкретного управлінського рішення, які каналами прямого зв'язку надходять із керуючої системи в керовану і забезпечують необхідний управлінський вплив. Каналами зворотного зв'язку до керуючої підсистеми надходить інформація про наявні відхилення, відповідно до яких виробляється управлінське рішення, що надходить каналами прямого зв'язку до керованої підсистеми. При цьому, ефективність виконання керованою підсистемою завдань і досягнення цілей напряму залежить від діяльності керуючої та інформаційної підсистем.

На четвертому етапі здійснюється управлінська діяльність, яка спрямована на забезпечення реалізації функцій управління, формування методів управління, розроблення та ухвалення управлінських рішень, а також формалізацію впливу керуючої системи на керовану» [2, с. 15–16].



*Рис. 1 Етапи формування конкурентоспроможності
[власна авторська розробка]*

Що ж до управління конкурентоспроможністю у сфері освіти, то варто вказати на ряд особливостей, які викликані специфікою освітянської діяльності.

По-перше, з погляду ефективності управління розвитком конкурентоспроможності, специфіка освітянської діяльності акцентує на високому професіоналізмі персоналу, який мотиваційно узгоджений з керівництвом закладу освіти, громади та соціуму, з потребами ринку праці.

На думку Л. Сергеевої, для забезпечення високого рівня керованості педагогічними колективами може сприяти застосування механізму корпоративного управління, яке полягає у формуванні ефективних команд, а також управлінської діяльності, що пов'язана зі стратегічним плануванням та системним контролем. Дослідниця зазначає, що «сутністю означеного управління є система відносин між власниками установи (державою), його менеджерами (керівниками навчальних закладів), а також зацікавленими особами (роботодавцями, соціальними партнерами, батьками, учнями) для забезпечення ефективної діяльності установи, рівноваги впливу та балансу інтересів усіх учасників корпоративних відносин» [10, с. 209].

На нашу думку, ефективне корпоративне управління виступає, з одного боку, соціальним інструментом довіри, що надає можливість освітнім установам залучати необхідні ресурси, а з іншого є вагомим

важелем управління конкурентоспроможністю закладу загальної середньої освіти.

По-друге, ринок освітніх послуг диктує особливі умови закладам освіти, звертаючи увагу на стабільність їхньої взаємодії зі споживачами та тривалості надання освітньої послуги. Саме тому потрібно передбачати комплекс заходів по забезпеченню конкурентоспроможності в освітній сфері, спрямованих на те, щоб утримати споживача освітніх послуг та не лише зберегти на тривалий період ці стосунки, а й поглибити їх завдяки розширенню комплексних послуг, підвищенню кваліфікації, продовженню навчання на більш високому рівні.

По-третє, слід враховувати нематеріальність освітніх послуг у процесі управління конкурентоспроможністю освітньої сфери.

На думку дослідниці Т. Мінакової, існує чотири ключові відмінності послуг від матеріальних товарних продуктів, які значною мірою справедливі для освітніх послуг:

«1. Невідчутність. До моменту придбання, послуги нематеріальні. Потенційні покупці освітніх послуг можуть оцінити рекламну інформацію, досвід та відгуки знайомих, матеріально-технічне забезпечення та викладацький склад (який до часу придбання послуги може змінитися), доступну інформацію про навчальний заклад, спеціальність тощо. Але все це допомагає скласти попереднє враження та очікування.

2. Невіддільність від джерел. Оскільки більша частина освітніх послуг надається безпосередньо людиною, то ця риса характерна і для них. Проте, мають місце і виключення, наприклад, дистанційне навчання.

3. Мінливість якості. Якість освітніх послуг залежить як від суб'єкта, що їх надає, так і від суб'єкта споживача. В силу наявності людського фактору лекція може бути прочитана по різному навіть одним й тим самим викладачем. Викладачі можуть підвищувати, або навпаки, втрачати кваліфікацію, викладацький склад може змінюватися тощо – все це відбивається на якості освітніх послуг.

4. Незбережуваність. Послуга не існує до моменту її придбання та після її отримання» [6, с. 113].

На думку О. Панкрухіна, останній фактор має два аспекти: забування та старіння інформації, а також неможливість створення запасів послуг [7].

Управління конкурентоспроможністю персоналу закладу загальної середньої освіти передбачає необхідний підбір якісного і кількісного складу, відповідно до обраної стратегії інноваційності закладу освіти. Грамотне управління та використання наявного людського потенціалу закладу загальної середньої освіти призведе до стійких конкурентних переваг на ринку освітніх послуг, а також забезпечить розвиток інтелектуального

капіталу, що сприятиме зростанню якості навчання, та впливатиме на конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти загалом. Зокрема В.Іноземцев пояснював інтелектуальний капітал як «щось на зразок «колективного мозку», що акумулює наукові й повсякденні знання працівників, інтелектуальну власність і накопичений досвід, спілкування й організаційну структуру, інформаційні мережі й імідж фірми» [5]. Зазначені властивості інтелектуального капіталу є надзвичайно важливими для інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти, а також для підвищення рівня його конкурентоспроможності.

Зазначимо, що навчальні засоби завжди були ключовими ресурсами дидактичної функції та здійснення освітньої діяльності, впливаючи на рівень засвоєння знань та формування умінь і навичок учнів у ході освітнього процесу. У цьому контексті у праці «Інноваційні засоби навчання» М.Бирка зазначає: «Використання інноваційних засобів навчання суттєво підвищує ефективність викладання, наочно демонструє переваги особистісно-орієнтованого навчання, дозволяє вчителю змінювати акценти в методиці викладання предмета, підвищити інтерес учня до предмету, дозволяє залучити до активної форми роботи на уроці як сильних учнів, так і тих, кому опанування предметом дається важче [2, с. 12].

Застосування конкурентоспроможних навчальних засобів позитивно впливає на впровадження конкурентоспроможних педагогічних технологій до практики освітньої системи, що, на думку О.Антонової «сприяє упорядкуванню праці викладача, постановці чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дозволяє рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання. Відтак, педагогічні технології слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом» [1, с. 8].

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є управління конкурентоспроможністю учнів, адже суспільство очікує особистостей, здатних самостійно і результативно вирішувати не лише особисті питання, а й соціальні проблеми. Конкурентоспроможний учень має володіти ключовими компетенціями, які сприятимуть його всебічному розвитку та забезпечить самоідентифікацію учня в різних життєвих ситуаціях. Формуючи набір ключових компетенцій, заклади загальної середньої освіти підвищують конкурентоспроможність учнів, а відтак, їх успішність у соціальному плані загалом.

Отже, управлінський аспект конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти має забезпечувати ефективну взаємодію учнів та педагогів із застосуванням передових педагогічних технологій.

Управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, як певна інтегрована якість, спрямовується на постійне забезпечення конкурентоспроможності персоналу, учнів та навчальних засобів. Спираючись на вищесказане, ми взмозі запропонувати інтегральну модель управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, яка враховує визначені критерії (див. рис. 2).



Рис. 2 Інтегральна модель управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти
[власна авторська розробка]

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Дослідження доводить, що конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти має враховувати такі складові: конкурентоспроможність персоналу, конкурентоспроможність навчальних засобів та конкурентоспроможність учнів. У зв'язку з цим управлінська діяльність має бути спрямована на забезпечення інтелектуального людського капіталу закладу загальної середньої освіти, застосування конкурентоспроможних педагогічних технологій та формування ключових компетенцій учнів, що зазвичай забезпечить високий рівень конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень потребують подальшого розвитку проблеми моделювання систем управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Є. Антонова, «Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема», *Сучасні технології в освіті*; Л. Д. Березівська, Ред. Київ, Україна, Вип. 2, ч. 1, с. 8–15, 2015.
- [2] М. Ф. Бирка, «Інноваційні засоби навчання», *Освіта Буковини*, N 19(91), травень, с. 1–13, 2011.
- [3] І. В. Булах, Т. Б. Надтока, *Оцінка конкурентоспроможності підприємства сфери телекомунікацій*. Донецьк, Україна: ДРУК-ІНФО, 2010, 244 с.
- [4] О. І. Драган, *Управління конкурентоспроможністю підприємств: теоретичні аспекти*. Київ, Україна: ДАКККиМ, 2006, 160 с.
- [5] В. Иноземцев, *За пределами экономического общества. Постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире*. Москва, Россия: Academia, 1998, 640 с.
- [6] Т. П. Мінакова, «Особливості освітніх послуг у сучасних умовах», *Економіка та держава*, № 1, с. 12–117, 2016.
- [7] А. П. Панкрухин, «Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика». [Электронный ресурс]. *Гильдия маркетологов*, 2003. Доступно: <http://mou.marketologi.ru/index.html>
- [9] К. Прахалад, Г. Хамел, *Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня*. Москва, Россия: Олимп-Бизнес, 2014, 288 с.
- [10] Л. Сергеева, «Механізми управління конкурентоспроможністю професійного навчального закладу», [Електронний ресурс]. *Нова педагогічна думка*, № 2, с. 208–211, 2014. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_62
- [11] Фридрих фон Хайек, «Смысл конкуренции», *Современная конкуренция: вопросы теории*, № 3(15), май-июнь, с. 18–27, 2009.

COMPETITIVENESS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTE: MANAGEMENT ASPECTS

Alla Litkevich,

graduate student of the department
management education and law
Central Institute of Postgraduate Education
SIHE «University of Educational Management»,
director of the Buchansky Educational Complex
«specialized secondary school I–III
degrees – secondary school I–III degrees»№ 4.
Kiev, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1697-9332>
alischalitk@ukr.net

Abstract. The article examines the managerial aspect of the competitiveness of a general secondary education institution. Given that the educational services market dictates the particular conditions of educational institutions, a set of measures to ensure competitiveness in the educational sphere should be provided, given that educational services are not material.

Recent researches and publications of scientists from different fields of knowledge on problems of enterprise management, as well as educational institutions in competitive conditions and problems of management of social and pedagogical systems are analyzed, as well as justification of scientists of the general bases of pedagogical management, which enabled the author to determine the managerial aspect of competitiveness of the medium education.

It is proved that the competitiveness of the institution of general secondary education involves the use of innovative management, pedagogical, educational technologies and the use of the latest information and communication technologies. Four stages of enterprise competitiveness management as well as features of competitiveness management in the educational sphere are analyzed. The effectiveness of managing the competitiveness of an educational institution depends on the high level of professionalism of its staff, attracting the necessary resources to maintain a long-term relationship with consumers of educational services and taking into account the intangibility of educational services.

Four key differences of services from material commodity products, which are also valid for educational services, are identified, as well as the

components of the educational institution's competitiveness management, which are presented schematically.

It is emphasized that only effective interaction of students and teachers with the use of innovative technologies ensures the competitiveness of the general secondary education institution.

The author substantiates the managerial aspects of competitiveness of the general secondary education institution, taking into account the competitiveness of the staff, the competitiveness of the educational facilities and the competitiveness of the students.

Keywords: competitiveness of the HSS; educational management; management; management aspect; competitiveness management.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЗАВЕДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Литкевич Алла Николаевна,

аспирант кафедры

менеджмента образования и права

Центрального института последипломного образования

ГЗВО «Университет менеджмента образования»,

директор Бучанского УПК

«СОШ I–III ст. –ОШ I–III ст.» № 4.

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1697-9332>

alischalitik@ukr.net

Аннотация. В статье исследуется управленческий аспект конкурентоспособности заведения общего среднего образования. Несмотря на то, что рынок образовательных услуг диктует особые условия учебным заведениям, следует предусматривать комплекс мероприятий по обеспечению конкурентоспособности в сфере образования, учитывая то, что образовательные услуги не являются материальными.

Проанализированы последние исследования и публикации ученых разных областей знаний по вопросам управления предприятиями, а также социально-педагогическими системами в конкурентных условиях, обоснованы учеными общие основы педагогического менеджмента, что позволило автору определить управленческий аспект конкурентоспособности заведения общего среднего образования.

Доказано, что конкурентоспособность заведения общего среднего образования предусматривает использование инновационных управленческих, педагогических, учебных технологий и применение

новейших информационно-коммуникационных технологий. Проанализированы четыре этапа управления конкурентоспособностью предприятия, а также особенности управления конкурентоспособностью в сфере образования. Эффективность управления развитием конкурентоспособности учебного заведения зависит от высокого профессионализма персонала, привлечение необходимых ресурсов для сохранения в длительном временном интервале отношений с потребителями образовательных услуг и учета неэкономичности образовательных услуг.

Определены четыре ключевые отличия услуг от материальных товарных продуктов, которые актуальны и для образовательных услуг, а также составляющие управления конкурентоспособностью учебного заведения, представленные схематично.

Подчеркивается, что лишь эффективное взаимодействие учеников и педагогов с применением инновационных технологий обеспечивает конкурентоспособность заведения общего среднего образования.

Автором обоснованно управленческие аспекты конкурентоспособности заведения общего среднего образования, учитывая конкурентоспособность персонала, учебных средств и учащихся.

Ключевые слова: конкурентоспособность ЗОСО; образовательный менеджмент управления; управленческий аспект; управления конкурентоспособностью.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. Ye. Antonova, «Pedahohichni tekhnolohii ta yikh klasyfikatsiia yak naukova problema», Suchasni tekhnolohii v osviti; L. D. Berezivska, Red. Kyiv, Ukraine, Vyp. 2, ch. 1, s. 8–15, 2015.
- [2] M. F. Byrka, «Innovatsiini zasoby navchannia», Osvita Bukovyny, № 19(91), traven, s. 1–13, 2011.
- [3] I. V. Bulakh, T. B. Nadtocka, Otsinka konkurentospromozhnosti pidpriemstva sfery telekomunikatsii. Donetsk, Ukraine: DRUK-INFO, 2010, 244 s.
- [4] O. I. Drahan, Upravlinnia konkurentospromozhnistiu pidpriemstv: teoretychni aspekty. Kyiv, Ukraine: DAKKKiM, 2006, 160 s.
- [5] V. Inozemcev, Za predelami ekonomicheskogo obshchestva. Postindustrial'nye teorii i postekonomicheskie tendencii v sovremennom mire. Moskva, Rossiya: Academia, 1998, 640 s.
- [6] T. P. Minakova, «Osoblyvosti osvitychivnykh posluh u suchasnykh umovakh», Ekonomika ta derzhava, № 1, s. 12–117, 2016.

- [7] A. P. Pankruhin, «Marketing obrazovatel'nyh uslug: metodologiya, teoriya i praktika». [Elektronnyj resurs]. Gil'diya marketologov, 2003. Dostupno: <http://mou.marketologi.ru/index.html>
- [9] K. Prahalad, G. Hamel, Konkuriruya za budushchee. Sozдание rynkov zavtrashnego dnya. Moskva, Rossiya: Olimp-Biznes, 2014, 288 s.
- [10] L. Serheieva, «Mekhanizmy upravlinnia konkurentospromozhnistiu profesiinoho navchalnoho zakladu», [Elektronnyi resurs]. Nova pedahohichna dumka, № 2, s. 208–211, 2014. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_62
- [11] Fridrih fon Hajek, «Smysl konkurencii», Sovremennaya konkurenciya: voprosy teorii, № 3(15), maj-iyun', s. 18–27, 2009.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-78-98](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-78-98)
УДК 378.01:37.01:377.01(045)

Молчанова Алевтина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри професійної і вищої освіти
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/my-orcid-0000-0001-9738-7341>
barbara2002@ukr.net

Купрієвич Вікторія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
професійної і вищої освіти
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8196-8309>
vik_torik@ukr.net

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ФАКТОР КОМПЕТЕНТІСНОГО ЗРОСТАННЯ КЕРІВНИХ КАДРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Висвітлюється роль професійної компетентності керівника закладу професійної освіти. З'ясовано, що така якість виступає інтегральним показником рівня його управлінської кваліфікації і визначається як результат підготовки до ефективної роботи. Встановлено, що процес підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти має конкретизуватися специфікою закладів.

Акцентовано увагу на проблемі зміни поколінь педагогів і плинності складу керівників закладів освіти. Доведено, що переосмислення усталених функцій управління професійним закладом освіти та трансформації ринку праці зумовлюють нові вимоги до підготовки та перепідготовки керівних кадрів. Розкрито ефективність введення до змісту післядипломної педагогічної освіти наукових досліджень з проблем підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Наукова діяльність набуває статусу організаційного потенціалу. Актуальними є вимоги щодо оновлення програм підвищення кваліфікації та адаптування їх до потреб особистості керівника.

Доведено, що підвищенню та зростанню професійної компетентності керівників в умовах післядипломної освіти сприяє розроблення програм спецкурсів, що містять теоретичну та практичну складову.

Можливість модернізації змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів автори пов'язують з вивченням пропозицій слухачів.

У майбутньому професійну компетентність керівних кадрів професійної (професійно-технічної) освіти доцільно пов'язувати з дослідженнями впливу кризових явищ у суспільстві на процеси підготовки конкурентоздатних фахівців.

Ключові слова: післядипломна освіта; підвищення кваліфікації; заклади професійної (професійно-технічної) освіти; керівні кадри; професійна компетентність; управлінська кваліфікація керівника; особливості суб'єктів управління; специфіка контингенту слухачів; модернізація післядипломної освіти.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Підвищення кваліфікації керівників закладів освіти визначається як систематичний та цілеспрямований, спеціально організований процес підвищення професійної компетентності, зумовленої вимогами розвитку суспільства до рівня їх управлінської кваліфікації, особистого досвіду та специфіки діяльності, що постійно ускладнюється.

Освітній процес у закладах підвищення кваліфікації має свої особливості зумовлені специфікою навчання дорослих людей з вищою освітою та набутим досвідом педагогічної діяльності. Це актуалізує питання розроблення нових технологій і методик щодо організації освітнього процесу, які б відповідали сучасним вимогам до його ефективності на основі чіткої стратегії навчання слухачів і об'єктивного оцінювання можливостей закладу.

Післядипломна педагогічна освіта традиційно є наскрізною галуззю системи національної освіти і надає можливості керівникам закладів освіти для неперервного вдосконалення професійного і загальнокультурного рівнів, єдності теоретичних знань і практичної підготовки для ефективного використання набутого досвіду в управлінській діяльності.

Післядипломна педагогічна освіта в Україні забезпечує постійне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва. Основними функціями цього процесу є компенсаційна, адаптувальна, розвивальна, які є важливим фактором вирішення соціальних завдань щодо професійної

відповідності меті, завданням та інтересам держави, галузі, регіону, конкретного закладу освіти та особистості [1, с. 682].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають вітчизняні та зарубіжні наукові розвідки щодо фундаменталізації змісту післядипломної педагогічної освіти керівників закладів освіти. Увага зосереджувалася на забезпеченні дієвості системи підвищення кваліфікації з метою розв'язання комплексної проблеми підготовки керівників закладів освіти як управлінців-професіоналів.

У країнах Європи серед учених, які досліджують питання розвитку післядипломної освіти, не існує єдиного підходу щодо визначення мети, завдань та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції двох тенденцій розвитку післядипломної педагогічної освіти – загальноєвропейської та національної, розглядається як багатоманітне та багатоаспектне явище, що має «вузьке» та «широке» трактування [2].

Науково обґрунтовувалися основні положення теорії і методики післядипломної педагогічної освіти (В. Галузинський, Л. Даниленко, В. Дивак, І. Жерносек, А. Зубко, Н. Клокар, С. Крисюк, В. Маслов, А. Кузьмінський, В. Мельник, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов). Проблемою стає співвідношення професійної компетентності і підвищення кваліфікації з точки зору кадрової політики. Визначаються актуальними дослідження психолого-педагогічних засад розвитку творчої особистості в умовах неперервної професійної освіти (О. Бондарчук, М. Боришевський, І. Зязюн, С. Гончаренко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, П. Лушин, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Сергеева, В. Сидоренко, С. Сисоєва, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Г. Тимошко).

Аналіз окремих робіт цього періоду (початок 2000-х) дозволяє визначити певні недоліки у процесі підвищення кваліфікації керівників різних закладів освіти. Недостатня результативність діяльності закладів післядипломної освіти пояснювалася перевантаженням навчальним матеріалом і нераціональним використанням професорсько-викладацького складу, бракувало достатньої кількості кафедр управління як основної структурної одиниці первинної ланки післядипломної підготовки керівників.

Проте, у більшості досліджень зосереджено увагу на тому, що управлінська кваліфікація керівника закладу освіти – це визначений науково обґрунтований рівень його професійної компетентності, який залежить від змістовного потенціалу, загальної культури, мотиваційної

обґрунтованості усіх сфер діяльності, а також сукупності професійно значущих якостей особистості.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є теоретичне дослідження сутності та специфіки підвищення управлінської кваліфікації керівників закладів професійної освіти на різних етапах післядипломної освіти.

Завдання дослідження:

1. Визначити особливості підвищення кваліфікації управлінського складу освітніх закладів.

2. Розкрити специфіку підвищення кваліфікації керівних кадрів професійної (професійно-технічної) освіти.

3. Обґрунтувати можливості оновлення змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів професійної (професійно-технічної) освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Дослідження ґрунтується на концептуальних засадах дослідницько-інформаційного типу прогресу, в якому інтелектуальний капітал є пріоритетним напрямом стратегічного розвитку закладів освіти.

Цілісність процесу післядипломної педагогічної освіти зумовлена спрямованістю її змісту на забезпечення орієнтації педагогічних кадрів в полісистемному просторі освітньої реальності. Це надає можливість вирішення традиційної суперечності між забезпеченням (соціального замовлення) достатнього інноваційного рівня розвитку управлінських функцій керівника та традиційними формами підвищення його кваліфікації. Подолання таких суперечностей зумовлюється потребою в управлінцях нової генерації для закладів різного рівня освіти та інтеграцією педагогічної сфери України в міжнародний освітній простір.

Оновлення змісту і структури підвищення управлінської кваліфікації керівників закладів освіти, на думку В. Мельник, передбачало відхід від знанієвої (гностичної) парадигми навчання до діяльнісної (технологічної), яка б повніше відображала багатоаспектні процеси в післядипломній педагогічній освіті і виступала як цілісна система динамічного професійного розвитку та вдосконалення управлінської діяльності керівників [3].

Введення до змісту управлінської підготовки керівників наукового поняття «професійна компетентність» обґрунтовано важливими особливостями, що визначали ключові сфери діяльності керівника, механізми здійснення ефективного управління та розвитку закладу освіти,

критерії рівня управлінської кваліфікації керівника, що досягаються в системі післядипломної педагогічної освіти і реалізуються в процесі власне управлінської діяльності.

Професійна компетентність керівника закладу освіти виступає інтегральним показником досягнутого рівня управлінської кваліфікації і визначає його здатність до ефективної роботи. Додамо, що рівень управлінської кваліфікації керівника залежить від потенціалу педагогічного колективу та його професіоналізму. Розвиток професіоналізму розглядається як цілеспрямований процес сутнісного оновлення компетентності особистості, що зумовлює виконання ним професійної діяльності на якісно новому рівні, відповідно до суспільних вимог та умов ринку праці [4], [5], [6], [7].

Визначаються загальні тенденції підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. Серед них: диференціація змісту навчання у відповідності з індивідуальними освітніми потребами, залучення слухачів до визначення змісту їх курсового навчання, застосування інтерактивних методів навчання, діалогізація освітнього процесу, його побудова на основі критичного аналізу практики, розвиток творчої і моральної сфери особистості, спрямування освітнього процесу на навчання у міжкурсовий період, посилення уваги до користування комп'ютерною технікою та сучасними засобами комунікації, стимулювання самоосвіти. За аналізом А. Зубка, ці тенденції існують об'єктивно і мають індивідуальні прояви, але значною мірою їх реалізація пов'язана з майбутнім удосконаленням організації освітнього процесу післядипломної педагогічної освіти [8].

На початку 2000-х років у науково-педагогічній сфері відбувається переосмислення методології, заміна універсальної та єдиної парадигми множинністю освітніх парадигм, виокремлення різних моделей педагогічної діяльності (теоцентричної, соціоцентричної, натуроцентричної, антропоцентричної), які виявляються у формі педагогічних теорій, технологій, методик освіти. Це призвело до зміни авторитарної моделі освіти на особистісно орієнтовану, діалогічну, що вимагало освоєння багатоваріантних методик, здатності організовувати освітній процес на різних рівнях складності. Підтримувальна педагогічна освіта замінюється інноваційною.

Основою ефективної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, на думку дослідників, стають висококваліфіковані кадри, розуміння й виконання ними своїх функцій, здатність до науково-дослідницької роботи і впровадження її досягнень, навички якісного моніторингу і діагностування, створення творчого середовища.

За висновком А. Кузьмінського трансформації змісту післядипломної освіти сприяє інтеграція педагогічних, психологічних та інших знань. Науково-педагогічна інформація стає стратегічним ресурсом. Дослідницький інтерес зміщується на формування професійної свідомості й самоусвідомлення суб'єкта діяльності. Особливої актуальності набуває індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Вивчення професійних потреб педагогічних працівників, результати моніторингових досліджень стають базою удосконалення післядипломної педагогічної освіти [9].

Узагальнена характеристика підвищення кваліфікації керівників закладів освіти має конкретизуватися специфікою контингенту слухачів. У дослідженнях системи підвищення кваліфікації основну увагу науковці приділяли проблемам навчання у середній (Н. Бежанова, С. Болсун, С. Ковальова, В. Мельник, В. Саюк, Г. Тимошко) та вищій школі (В. Радченко, О. Самойленко, Г. Штомпель), а результати і висновки переносилися на сферу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійно-технічних училищ без урахування їх специфіки. Сучасний досвід підвищення кваліфікації керівних кадрів зумовлює нові підходи до розуміння та організації освітнього процесу, які б повніше враховували індивідуальні освітні потреби, реальні можливості слухача, галузевий профіль закладу освіти.

Особливістю професійної освіти в Україні у 90-х – на початку 2000-х років визначається наступність і ступеневість, що дозволяло керівнику закладу освіти підвищувати професійний рівень впродовж усього професійного життя.

На підставі законодавчо встановлених освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів необхідні ресурси для досягнення стандарту керівника закладу професійної освіти забезпечувалися завдяки реалізації освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки і перепідготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Однак, підвищенню кваліфікації та підготовці резерву керівників закладів професійної освіти надавалося недостатньо уваги як управлінськими структурами, так і науковцями. В умовах зміни поколінь педагогів і плинності складу керівників закладів освіти ця проблема набувала особливої гостроти. Переосмислення сталих функцій управління закладом професійної освіти та розвиток ринку праці обумовлює нові вимоги до підготовки та перепідготовки керівних кадрів.

З'явилася низка проблем, що впливали на заміщення вакансій на посади керівних кадрів закладу професійної освіти та їх ефективної діяльності. Серед них: перегляд функціональних обов'язків керівників, невідповідне законодавче та навчально-виробниче забезпечення закладів системи

профтехосвіти, значна зміна керівних кадрів через їхню недостатню управлінську компетентність, не своєчасну підготовку резерву ефективних керівників. Зростання освітніх вимог в суспільстві, модернізація галузей виробництва вимагали реформування змісту та організації процесу підвищення кваліфікації керівних кадрів професійної освіти.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення означеної мети і завдань дослідження використано комплекс таких взаємопов'язаних загальнонаукових методів:

- теоретичні: аналіз та узагальнення наукової літератури з метою виявлення сутності та специфіки підвищення управлінської кваліфікації керівників; системно-історичний метод – для визначення етапів еволюційного розвитку післядипломної освіти; методи порівняльного аналізу і синтезу, що дало змогу визначити та уточнити понятійний апарат дослідження; узагальнення результатів дослідження – для систематизації та визначення шляхів оновлення змісту післядипломної освіти;

- емпіричні: анкетування, опитування, бесіди, тестування, педагогічне спостереження, методи самооцінювання, самоаналізу, вивчення та узагальнення управлінського досвіду;

- педагогічний експеримент (результати та інтерпретація).

Привертають увагу результати досліджень (2001–2004) співробітників Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників АПН України. У процесі анкетування брали участь 297 керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – керівники ЗП(ПТ)О) із 14 обласних управлінь освіти, зокрема 99 директорів та 198 заступників із навчально-виробничої та виховної роботи (відповідно). Аналіз результатів (у відсотках) свідчить, що керівники ЗП(ПТ)О мають такі рівні кваліфікації за категоріями: перша – 47,5% (61) та вища – 32% (33). За профілями: будівельники (18,1%), сільське господарство (21,5%), металісти (7,5%), машинобудівники (4,5%), гірники (3,7), залізничники (3,4%), автомобілісти (4,9%), працівники сфери послуг (14,7%), багатопрофільні (21,7%). Лише 47,4% директорів та 49,7% їх заступників мали вищу педагогічну освіту, лише 5 директорів і 13 заступників були авторами наукових праць [10].

Цікаво, що основою професійної компетентності 46,4% директорів і 35,6% заступників вважали самоосвіту, відповідно 39,1% і 38,8% – курси підвищення кваліфікації, а 14,5% і 25,6% – обмін досвідом.

Досконалість контент-аналізу дало змогу ранжувати види діяльності директора та заступника за ступенями важливості. У директорів перше місце посідала адміністративна робота, друге – організація навчально-

виробничого процесу, третє – контроль за навчально-виробничим процесом, четверте – планування освітнього процесу, на п'ятому місці – надання методичної допомоги педагогічним працівникам, на шостому – педагогічна діяльність, на останньому сьомому – підвищення професійної компетентності.

Для заступників директора на першому місці називалася організація навчально-виробничого процесу, на другому – адміністративна робота, на третьому – планування навчально-виробничого і освітнього процесу, на четвертому – контроль за навчально-виробничим процесом, надання методичної допомоги педагогічним працівникам посіло п'яте місце, на шостому – підвищення професійної компетентності і на останньому – педагогічна діяльність. Отже, для 98% директорів та 91,3% їхніх заступників педагогічна діяльність не була домінуючою. Жоден із директорів ЗП(ПТ)О не додав до пріоритетів діяльності підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу освіти і лише 3,5% заступників вважали її важливою ланкою.

Щодо методичного супроводу управлінської діяльності, близько 41–43% керівних кадрів використовували вже готові методичні розробки, від 38% до 41% – вдосконалювали їх, адаптуючи для роботи у навчальному закладі. Лише 18–19% респондентів використовували власні методичні розробки.

За результатами опитувань директорів і заступників було виявлено (у відсотках), що для їх управлінської діяльності бракувало психолого-педагогічних і методичних знань щодо удосконалення навчально-програмної документації (25,6 і 30,7), технології навчання (41 і 31,2) та реалізації індивідуального навчання (18,8 і 20,4); охорони праці учнів ЗП(ПТ)О (13 і 16,4).

Системний аналіз відгуків керівників слугував основою розроблення робочих навчальних планів і програм для ступеневого підвищення кваліфікації та трирівневого курсу методики професійного навчання за стаціонарною, виїзною та дистанційною формами навчання для керівних кадрів і резерву керівних кадрів ЗП(ПТ)О з урахуванням їх освітніх потреб [11].

Значний внесок щодо модернізації післядипломної педагогічної освіти зробив В. Олійник, коли на підставі узагальнення практичного досвіду підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти визначив її концептуальні та організаційно-методичні засади. Введення до організаційної структури діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти наукових досліджень з проблем підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти стало важливим аспектом їх фахового зростання. Саме наукове обґрунтування процесу підвищення кваліфікації

сприятиме «забезпеченню функції самоорганізації освіти і водночас підвищенню інтелектуального потенціалу педагогічних кадрів» [4, с. 6].

Наукова діяльність набуває статусу організаційного потенціалу, що своїм змістом визначає необхідні теоретичні засади будь-якої освітньої діяльності. За такого підходу система підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти визначалася не лише як об'єкт наукового пізнання, а й його суб'єкт. На цьому етапі неможливо було обмежувати підвищення кваліфікації керівників психолого-педагогічним та методичним спрямуванням. Актуальним стає інтерес до особистості керівника ЗП(ПТ)О, до технологій і складових його управлінської майстерності.

Наукове обґрунтування надало поштовху для активізації досліджень підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів професійно-технічної освіти (3, 5, 11, 12, 13 та ін.). Удосконалення управлінського досвіду керівників ЗП(ПТ)О розглядається вже як цілеспрямований науково-обґрунтований процес їх безперервного професійного і компетентнісного зростання відповідно до державної політики в галузі освіти, запитів роботодавців і стейкхолдерів, а також потреб споживачів освітніх послуг [9].

У наукових дослідженнях зосереджено увагу на розвитку професійної самосвідомості, здатності до самооцінки, когнітивним, мотиваційним та емоційно-оцінювальним компонентам діяльності керівника. За результатами досліджень Я. Катюк занижене самооцінювання керівника ЗП(ПТ)О призводить до невпевненості в собі, неможливості реалізувати власні здібності повною мірою. Такі керівники не прагнуть до важкодосяжної мети, обмежуються виконанням буденних завдань і не надто критичні до себе. Через занижене самооцінювання та надмірну критичність керівників до оточуючих можуть виникати конфлікти. Вимогливість до себе і колег, намагання не пропускати жодної помилки підлеглих, схильність вказувати на недоліки інших стає причиною конфліктів.

Для 45% керівників ЗП(ПТ)О властивий «середній» рівень розвитку самооцінювання, що загалом відображає їхнє реалістичне та критичне ставлення до себе. Показовим є й той факт, що для 55% спостерігаються «низький» та «нижче середнього» рівні розвитку самооцінювання. Автор вважає, що незадоволеність собою зумовлена або високим рівнем критичності та вимогливості щодо себе, або нереалістично високим рівнем домагань.

Було встановлено, що рівень розвитку емоційно-оцінювального компонента керівника ЗП(ПТ)О є недостатнім: 22,4% досліджуваних мали середній рівень розвитку такого компонента, а більшість досліджуваних (77,6%) – низький. Жодний керівник не показав високий рівень розвитку емоційно-оцінювального компонента, що, на думку науковця, пояснюється

тим, що керівники ЗП(ПТ)О – особлива категорія управлінців. Така специфіка виявляється у роботі з особливим контингентом учнів, а управлінська переважно сконцентрована на господарській діяльності і виробництві.

Важливим у дослідженні Я. Катюк є висновок про те, що мотивація керівників ЗП(ПТ)О щодо розвитку професійної самосвідомості загалом має позитивний характер (75% досліджуваних ставляться до цього явища позитивно, а 25% – з сумнівом). За їх оцінкою 70% керівників вважають, що результати роботи закладу профтехосвіти залежать від самого керівника, 20% – від колективу, 10% – від фінансування.

Що ж стосується мотиваційного компонента діяльності керівника, його високий рівень мають лише 22,2% опитуваних з управлінським досвідом до 5 років. Переважно середній рівень розвитку цього компонента мають керівники з управлінським досвідом до 5 років (66,7%) і 6–10 років (60%). Тобто із зростанням управлінського досвіду рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента спадає, що свідчить про втрату прагнення керівника до підвищення особистісного та професійного самовдосконалення.

Відзначено, що для переважної кількості керівників суттєвою перепорою є знижений рівень самостійності під час ухвалення рішень. Цей процес особливо посилюється з віком і стажем професійної діяльності управлінців [11].

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У сучасному суспільстві, зорієнтованому на запит ринку праці, післядипломна педагогічна освіта постає стратегічною складовою неперервної професійної освіти і потребує модернізації на основі державних стандартів. Основний виклик полягає у відповіді на питання, чи зможе вижити в нових соціально-економічних умовах система професійної (професійно-технічної) освіти, чи зможуть заклади освіти сприйняти сучасну кризову ситуацію як поштовх до самомодернізації.

Важливим фактором оновлення змісту післядипломної освіти є створення умов для безперервного фахового розвитку керівних і педагогічних працівників, що відповідає б сучасним вимогам. Саме післядипломна освіта, що посилена науковим обґрунтуванням, покликана оперативно реагувати на нагальні проблеми часу.

Пріоритетної уваги дослідників і практиків заслуговують питання «формування компетентного людського капіталу, здатного ефективно забезпечувати потреби сучасної економіки та конкурувати у швидкозмінному світі» [14, с. 5]. Саме ці прогностичні ідеї покладено в основу Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти

(2013), де враховано стан і прогнози розвитку економіки та ринку праці. Було визначено об'єктивні потреби в оновленні конкурентоздатності закладів професійної освіти.

Концептуальними для післядипломної освіти вважаються ідеї стійкого руху до європейського освітнього простору, забезпечення нової якості освіти та професійного розвитку, перетворення навчання впродовж життя на реальність, створення системи методичного супроводу управління на основі інноваційних стратегій тощо [15]. Це вимагає осучаснення програм підвищення кваліфікації та адаптування їх до потреб особистості керівника, створення умов для його саморозвитку та практичного самовираження.

Керівник ЗП(ПТ)О, підготовлений за оновленими програмами підвищення кваліфікації для роботи в умовах радикальних змін, має володіти рефлексивним педагогічним мисленням, що містить категоріальний апарат рефлексії, самоекспертизи, самоконтролю, аналізу ситуацій та прийняття управлінських рішень, визначення індивідуального стилю керівництва на основі суб'єкт-суб'єктної комунікації.

Здатність і готовність керівника ЗП(ПТ)О до інноваційної діяльності визначається як особливий стан, що передбачає взаємопов'язані і взаємообумовлені складові (мотиваційну, когнітивну, процесуальну, креативну) і розглядається як внутрішній чинник, що формує інноваційну позицію управлінця. Виходячи з установки, що у професійну освіту «має бути запроваджена результатна парадигма освіти на основі компетентнісного підходу», а якість професійної освіти – відповідати «інноваційному типу прогресу» [16], актуальним стає підвищення управлінської кваліфікації керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Це підтверджує потребу у новому етапі науково-методичного пошуку забезпечення цього процесу на рівні розроблення цілісної системи.

Наведене вимагає уваги до багатоаспектної специфіки суб'єктів управління в ЗП(ПТ)О, що визначаються такими особливостями: віковими характеристиками від 7 до 17 років (на рівні учнів) та від 22 до 60–70 років (на рівні педагогів, роботодавців, замовників продукції та освітніх послуг, батьків); соціальними характеристиками спілкування з представниками різних соціальних груп і верств суспільства; гендерним підходом в управлінні.

Все ж аналіз думки слухачів під час навчання на курсах підвищення кваліфікації свідчить, що частина керівників сторожко ставиться до освітніх послуг та не готова змінювати звичний стиль роботи. У дослідженні В. Купрієвич така позиція яскраво виражена в групі директорів з управлінським стажем понад 20 років. Вони впевнені, що всі

проблеми можуть розв'язувати самі, спираючись на власний практичний досвід (28,4%), що для самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення є достатніми такі ресурси, як професійна література та досвід колег. Інших мотиваційних ресурсів для організації самоосвіти та самовдосконалення не називають 34,7% опитуваних слухачів.

Частина керівників вважає, що зручніше керувати, спираючись на перевірений досягнутий досвід. За результатами підсумкового анкетування 43% керівників не змінили погляд на власний професійний та управлінський досвід. Саме ця частина слухачів потребує подальшого осмислення реальної оцінки особистих можливостей; розуміння власних потреб у професійному розвитку і бачення шляхів професійного вдосконалення. Результати дослідження підтвердили висновок про те, що індивідуальні запити в системі навчання дорослих не уніфікуються. Групування слухачів за віком, стажем роботи, за професійними потребами, за рівнем професійної компетентності надає можливість диференціювати зміст навчання [12].

Важливо підкреслити, що у процесі підвищення кваліфікації зростанню професійної компетентності керівників ЗП(ПТ)О сприяє розроблення програм із спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу у формі спецкурсів, які містять теоретичну та практичну складову. Більшість керівників в експериментальних групах (63%) висловилося на підтримку спецкурсів [12], [17].

З метою вивчення думки практичних працівників щодо вдосконалення змісту післядипломної освіти нами проводилося опитування різних категорій керівних кадрів професійної (професійно-технічної) освіти. Слухачам пропонувалося відповісти на сім питань з проблем професійної діяльності, способи розв'язання яких, слід було б передбачити в умовах післядипломної педагогічної освіти за визначенням «обов'язково», «бажано», «недоцільно».

Наприклад, група методистів (26 осіб) та група заступників директорів з навчально-виховної роботи ЗП(ПТ)О (15 осіб) більшість відповідей з'ясували як «бажані» та «обов'язкові». Ці відповіді висвітлено відповідно в таблиці. Відсоток рахувався за кількістю відповідачів, а не за кількістю слухачів груп.

Таблиця

**Пропозиції методистів щодо удосконалення змісту
 післядипломної освіти з проблем виховання учнів/студентів**

Питання	Відповіді		«обов'язково»		«бажано»		«недоцільно»	
	Кількість	Відсоток	Кількість	Відсоток	Кількість	Відсоток	Кількість	Відсоток
Основні підходи до організації виховання студентів/учнів	15	60	9	36	1	4		
Складності комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у закладі	4	16	18	72	3	12		
Формування організаційної культури студентів/учнів	8	32	16	64	1	4		
Врахування особливостей формальних і неформальних молодіжних об'єднань у виховній роботі закладу освіти	2	7,6	20	76	4	15,2		
Роль свідомості у саморозвитку особистості педагогічних працівників та її адаптації до змін	12	48	12	48	1	4		
Професійна (педагогічна) ідентифікація, її роль в удосконаленні професійної компетентності педагога	11	41,8	15	57	0	0		
Рефлексивне мислення педагогічних кадрів в аналізі результатів роботи	9	36	13	52	3	12		

Останні три питання в таблиці характеризують особистісну складову післядипломної підготовки керівних кадрів закладів професійної освіти. Саме ці питання складності суб'єкт-суб'єктної взаємодії та основні підходи до організації виховання молоді визначаються методистами як «обов'язкові» для внесення в зміст післядипломної освіти. Ці пропозиції вже враховуються в змісті тематичних дискусій на кафедрі професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти.

Привертають увагу відповіді слухачів на запитання: «З'ясуйте, що Вас дратує у Вашому професійному середовищі». В анкеті було запропоновано такі варіанти: організаційні питання; складний студентський/учнівський контингент (конфліктність, булінг, правопорушення, тощо); взаємини з колегами у колективі (відчуття несправедливості; інтолерантність; тиск керівництва; мобінг; бар'єри у спілкуванні); додати інше.

В анкетах слухачів зазначалася кожна з запропонованих позицій, що свідчить про складні взаємини у педагогічних колективах закладів.

Викликають занепокоєння їх додаткові відповіді: брак кваліфікованих працівників, застаріла матеріально-технічна база, неякісне виконання посадових обов'язків, неготовність працівників до змін та інновацій, бюрократизм, зайві папери та звіти, завдання «сьогодні на вчора», відсутня мотивація до результативної роботи працівників, проблеми творчої самореалізації та самоосвіти.

Висловлювалися пропозиції щодо розгляду (обговорення) таких питань на курсах підвищення кваліфікації як дидактичне забезпечення діяльності педагога закладу ЗП(ПТ)О, нові методики викладання, планування роботи на компетентнісно-модульній основі, цифрові технології в освітньому процесі, освітні ресурси як засіб створення нового освітнього простору в закладах ЗП(ПТ)О, аналіз сучасних нормативних вимог в системі професійної освіти та способи їх використання в практичній роботі, проведення методичних секцій в дистанційному режимі, проблеми актуалізації іміджу робітничих професій, організація інформації про досвід роботи колег відповідного фаху.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підвищення управлінської кваліфікації керівника ЗП(ПТ)О розглядається як можливість сформувати високопрофесійну особистість, здатну до пізнання і розвитку власних потенційних здібностей, кваліфікованого оволодіння новітніми формами і методами ефективного керівництва закладом професійної освіти, удосконалення власного управлінського досвіду, зростання професійної компетентності.

Якісне оновлення змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів ЗП(ПТ)О вимагає врахування не лише нових вимог до підготовки конкурентоздатних фахівців, але й швидкого реагування на документи та пропозиції вищої ланки керівництва держави.

У Головному управлінні вищої освіти директорату вищої освіти і освіти дорослих Міністерства освіти і науки України схарактеризовано особливості законопроекту № 8321 «Про фахову передвищу освіту», який зареєстровано у Верховній Раді від 4 березня 2019 р. Документ визначає правові, організаційні, економічні та фінансові засади функціонування системи фахової передвищої освіти. В проекті Закону чітко роз'яснено принципи управління у сфері фахової передвищої освіти, а отже, регламентовано законодавче підґрунтя для реалізації автономії закладів системи.

У директораті розвитку ринку праці та зайнятості Міністерства соціальної політики України окреслено сучасні потреби та вимоги ринку праці щодо кваліфікації і професійної компетентності робітничих кадрів,

визначено передумови та особливості дисбалансу, що виникає між суспільними викликами, запитамі роботодавців і якістю освіти. Отже, виникає потреба у науково-методичному забезпеченні ефективних трансформаційних процесів у системі професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти у межах реалізації Середньострокового плану пріоритетних дій уряду до 2020 року. У зв'язку з цим доцільно враховувати визнані урядом найважливіші проблеми сучасної системи професійної освіти, а саме: недосконалий зміст освіти, застарілі методи навчання та незадоволення роботодавців якістю підготовки фахівців.

У департаменті професійної освіти Міністерства освіти і науки України ефективним способом забезпечення якості професійної освіти вважають створення спеціальних навчально-практичних центрів для удосконалення професійної (професійно-технічної) освіти за напрямками: децентралізація та оптимізація управління системою професійної освіти; оптимізація мережі закладів системи; вдосконалення механізмів фінансування і законодавства [18].

За програмами курсів підвищення кваліфікації та стажування доцільно знаходити можливість керівникам всіх рівнів, долучаючи методистів та інших педагогічних працівників, знайомитися з сучасними підприємствами, навчально-практичними галузевими центрами, з досвідом кращих закладів професійної освіти або в межах реалізації міжнародних проектів.

Перспективи подальших досліджень. Важливим буде детальне дослідження подолання впливу кризових явищ на професійну діяльність керівних кадрів професійної (професійно-технічної) освіти всіх рівнів як чинника розвитку їх професійної самосвідомості, у тому числі, і в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти, особливо в контексті впровадження дистанційної форми навчання.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Енциклопедія освіти*; Акад. пед. наук України; В. Г. Кремень, Ред. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
- [2] В. М. Швидун, «Аналіз особливостей державного управління розвитком післядипломної педагогічної освіти країн Європи», *Державне управління та місцеве самоврядування*, № 2(16), с. 31–40, 2013.
- [3] В. К. Мельник, «Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2003.

- [4] В. В. Олійник, *Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*. Київ, Україна: Міленіум, 2003, 594 с.
- [5] Л. М. Сергеева, «Модернізація післядипломної педагогічної освіти: сучасний погляд та пріоритети», *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Кривий Ріг, Україна: ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т», вип. 45, с. 186–190, 2015.
- [6] Т. Сорочан, «Науково-методичний супровід у системі підвищення кваліфікації», *Педагогічна газета*, № 4(266), с. 4–5, 2018.
- [7] *Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади* / Л. М. Сергеева, Т. О. Лукіна, Ю. С. Красильник, О. В. Пащенко, Т. І. Стойчик та В. О. Купрієвич. Київ, Україна: Ліра-К, 2017, 124 с.
- [8] А. М. Зубко, «Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2002.
- [9] А. І. Кузьмінський, «Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні», автореф. дис. д-ра наук. Київ, Україна, 2003.
- [10] М. Костюченко, І. Сілаєва, та С. Шевчук «Проблеми розвитку організаційної й інструктивно-методичної діяльності керівних кадрів у ПТНЗ», *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 139–149, 2006.
- [11] Я. Л. Катюк, «Розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2009.
- [12] В. О. Купрієвич, «Педагогічні умови професійного самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів в процесі підвищення кваліфікації», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2018.
- [13] Ю. І. Торба, «Педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної освіти», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2004.
- [14] В. Г. Кремень, «Формування глобально конкурентоспроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти», *Педагогіка і психологія*, № 4(89), с. 5–10, 2015.
- [15] В. В. Олійник, *Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні*. Київ, Україна, 2009, 88 с.

- [16] *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*; В. Г. Кремень, Ред. Київ, Україна: Пед. думка, 2016, 448 с.
- [17] Г. О. Штомпель, *Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом*. Київ, Україна: ЦППО, 2007, с. 40–59.
- [18] «Від наукових досягнень – до кращих наукових практик», *Педагогічна газета України*, № 2(270), с. 5, березень-квітень, 2019.

ADVANCED TRAINING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL EDUCATION MANAGERS' COMPETENCE GROWTH

Alevtyna Molchanova,

candidate of pedagogical sciences, senior scientist,
associate professor of the vocational
and higher education department of the
Postgraduate Education Central Institute
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9738-7341>
barbara2002@ukr.net

Victoriia Kupriievich,

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the vocational and higher education department
of the Postgraduate Education Central Institute
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8196-8309>
vik_torik@ukr.net

Abstract. The role of the educational institution head's professional competence is highlighted. It is found that this quality is an integral indicator of the achieved level of his managerial qualification and determines the result of preparation for effective work. It is established that the process of education managerial personnel professional development has to be concretized by specifics of the educational institutions.

The attention is paid to the problem of changing the teachers' generations and the fluidity of the educational institutions heads composition. It is proved that the rethinking of the well-known functions of professional educational institution management and the development of the labor market creates new requirements for the training and retraining of the management personnel. It is revealed the effectiveness of introducing to the content of postgraduate pedagogical education the scientific researches on problems of professional development of pedagogical staff.

The scientific activity acquires the status of organizational capacity. The requirements of updating the advanced training programs and adapting them to the needs of the leader's personality are becoming urgent.

It is proved that the development of programs of special courses that contain theoretical and practical components contributes to the development of the professional competence of managers under postgraduate education conditions. The authors link the opportunity to modernize the content of the executives advanced training to the study of the listeners' proposals.

In the future, it is advisable to link the professional competence of senior (vocational) education executives to the study of the impact of social crisis on the process of training competitive professionals.

Keywords: postgraduate education; advanced training; institutions of professional (vocational-technical) education; managerial personnel; professional competence; administrative qualification of the head; features of management entities; specificity of the students' contingent; modernization of postgraduate education.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР КОМПЕТЕНТНОСТНОГО РОСТА РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Молчанова Алевтина Александровна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессионального
и высшего образования

Центрального института последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9738-7341>
barbara2002@ukr.net

Куприевич Виктория Александровна,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
профессионального и высшего образования

Центрального института последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8196-8309>
vik_torik@ukr.net

Аннотация. Охарактеризована роль профессиональной компетенции руководителя учебного заведения. Определено, что это качество выступает интегральным показателем достигнутого уровня его

управленческой квалификации и определяет результат подготовки к эффективной работе. Установлено, что процесс повышения квалификации руководящих кадров образования должен конкретизироваться спецификой учебных заведений.

Проблемой является смена поколений педагогов и текучесть состава руководителей учебных заведений. Обосновано переосмысление функций управления профессиональным учебным заведением с развитием рынка труда, что обуславливает новые требования к подготовке и переподготовке руководящих кадров. Раскрыта эффективность введения в содержание последипломного педагогического образования научных исследований по проблемам повышения квалификации педагогических кадров. Научная деятельность получает статус организационного потенциала. Актуальным становится требование обновления программ повышения квалификации и адаптации их к требованиям личности руководителя.

Доказано, что повышению и росту профессиональной компетентности руководителя в условиях последипломного образования способствует разработка программ спецкурсов, которые содержат теоретическую и практическую составляющие. Возможность модернизации содержания повышения квалификации руководящих кадров авторы связывают с изучением отзывов и предложений слушателей.

В будущем профессиональную компетентность руководящих кадров профессионального (профессионально-технического) образования целесообразно связывать с исследованием влияния кризисных явлений общества на процесс подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: последипломное образование; повышение квалификации; заведения профессионального (профессионально-технического) образования; руководящие кадры; профессиональная компетентность; управленческая квалификация руководителя; особенности субъектов управления; специфика контингента слушателей; модернизация последипломного образования.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Entsyklopediia osvity; Akad. ped. nauk Ukrainy; V. H. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, 1040 s.
- [2] V. M. Shvydun, «Analiz osoblyvostei derzhavnoho upravlinnia rozvytkom pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity krain Yevropy», Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia, № 2(16), s. 31–40, 2013.

- [3] V. K. Melnyk, «Pidvyshchennia upravlinskoï kvalifikatsii kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2003.
- [4] V. V. Oliinyk, Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity. Kyiv, Ukraina: Milenium, 2003, 594 s.
- [5] L. M. Serheieva, «Modernizatsiia pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: suchasnyi pohliad ta priorytety», Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats. Kryvyi Rih, Ukraina: DVNZ «Kryvorizkyi nats. un-t», vyp. 45, s. 186–190, 2015.
- [6] T. Sorochan, «Naukovo-metodychnyi suprovid u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii», Pedahohichna hazeta, № 4(266), s. 4–5, 2018.
- [7] Upravlinnia rozvytkom profesiinoho navchalnoho zakladu: prakseolohichni zasady / L. M. Serheieva, T. O. Lukina, Yu. S. Krasyl'nyk, O. V. Pashchenko, T. I. Stoichyk ta V. O. Kupriievych. Kyiv, Ukraina: Lira-K, 2017, 124 s.
- [8] A. M. Zubko, «Orhanizatsiino-pedahohichni umovy udoskonalennia navchalnoho protsesu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2002.
- [9] A. I. Kuzmin'skyi, «Teoretyko-metodolohichni zasady pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini», avtoref. dys. d-ra nauk. Kyiv, Ukraina, 2003.
- [10] M. Kostiuchenko, I. Silaieva, ta S. Shevchuk «Problemy rozvytku orhanizatsiinoi y instruktyvno-metodychnoi diialnosti kerivnykh kadriv u PTNZ», Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, № 3, s. 139–149, 2006.
- [11] Ya. L. Katiuk, «Rozvytok profesiinoi samosvidomosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2009.
- [12] V. O. Kupriievych, «Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv v protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2018.
- [13] Yu. I. Torba, «Pedahohichna pidhotovka vykladachiv spetsialnykh dystsyplin ta maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi osvity», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2004.
- [14] V. H. Kremen, «Formuvannia hlobalno konkurentospromozhnoho liudskoho kapitalu – naivazhlyvishe zavdannia profesiinoi osvity», Pedahohika i psykholohiia, № 4(89), s. 5–10, 2015.

- [15] V. V. Oliinyk, *Pidvyshchennia kvalifikatsii pratsivnykiv proftekhosvity: kontseptualni ta orhanizatsiino-metodychni*. Kyiv, Ukraina, 2009, 88 s.
- [16] *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*; V.H. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2016, 448 s.
- [17] H. O. Shtompel, *Profesiine zrostannia yak stratehiia upravlinnia kadrovym potentsialom*. Kyiv, Ukraina: TsIPPO, 2007, s. 40–59.
- [18] «Vid naukovykh dosiahnen – do krashchykh naukovykh praktyk», *Pedahohichna hazeta Ukrainy*, № 2(270), s. 5, berezen-kviten, 2019.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-99-112](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-99-112)
УДК 371.1.091.12:005.963

Овадюк Олена Олександрівна,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та корекційної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти.
Рівне, Україна.
olenaov@ukr.net

НАУКОВІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті зазначено, що сучасний етап реформування освіти передбачає суттєві зміни в організації освітнього простору в системі загальної середньої освіти, спрямовані на розвиток особистості, громадянина, фахівця; у контексті завдань, передбачених нормативними документами, одним із ключових є розвиток критичного мислення усіх учасників освітнього процесу; підкреслено, що ефективним даний процес стане за умови першочергової зміни філософії мислення керівника закладу освіти як лідера, що веде за собою, мотивує педагогічний колектив, здобувачів освіти та батьків до зростання.

У межах детального аналізу наукової психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних учених конкретизовано сутність критичного мислення як інтелектуальної навички особистості XXI ст., спрямованої на виявлення проблеми, пошук шляхів її вирішення, формулювання гіпотез, здійснення їх об'єктивної оцінки, прийняття рішень та усвідомлення власної відповідальності; обґрунтовано, що критичне мислення виявляється у здатності людини не піддаватися впливу чужих думок, об'єктивно оцінювати та відстоювати свою позицію, ретельно обмірковувати власні рішення, зважувати всі аргументи; уточнено основні компоненти критичного мислення: майстерність, відповідальність, самостійність, самокоригування, гнучкість.

У статті представлено компаративний аналіз терміну «критичне мислення» крізь призму багатогранності; уточнено і визначено змістове наповнення поняття «критичне мислення керівника закладу загальної середньої освіти», а саме: у формулюванні визначення розставлено акцент, що це активний процес

інтелектуальної діяльності керівника, який передбачає змістовний аналіз управлінської проблеми, перевірку її фактичності та логічної послідовності, розгляд контексту, пошук альтернатив, їх об'єктивна оцінка, прийняття виваженого рішення з максимальним усвідомленням наслідків і відповідальності.

Ключові слова: мислення; критичне мислення; критичне мислення керівника ЗЗСО; освітній процес; управлінська діяльність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Розвиток критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти є одним із пріоритетних завдань у впровадженні реформи освіти, адже це навичка, яка дає можливість ухвалювати обмірковані рішення на основі балансування між власною переконаністю та альтернативними аргументами працівників.

Критично мислячий керівник у першу чергу є лідером, який веде за собою, підтримує і мотивує.

У подальшому дослідженні наукових основ розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) в системі післядипломної педагогічної освіти України доцільно конкретизувати сутність понять «критичне мислення» та «критичне мислення керівника ЗЗСО».

Термін «критичне мислення» активно використовується у філософській та психолого-педагогічній термінології з другої половини ХХ століття, проте науковці не дійшли спільної дефініції, яка б повністю відображала його зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Критичне мислення є фундаментальною основою для розвитку філософських теорій Дж. Дьюї, К. Ясперса, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, Е. Фромма та ін. У працях вказаних дослідників йдеться про те, що критичність – це ключовий елемент інтелектуальної діяльності особистості, необхідний у формуванні нових життєвих пріоритетів [7]. Дж. Дьюї, як першозасновник поняття критичного мислення, наголошував, що даний тип мислення є рефлексивним і вважав його домінуючим аспектом стану сумніву та пошуку вирішення проблеми. Філософ трактував сутність рефлексивного мислення в організації непов'язаних між собою фактів та знань, які досліджує людина упродовж життя [3].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у здійсненні компаративного аналізу сутності понять «критичне мислення» та «критичне мислення керівника закладу загальної середньої освіти» у багатогранному контексті.

Відповідно до мети у статті зазначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукову психолого-педагогічну літературу з обраної проблеми.
2. Уточнити та конкретизувати змістове наповнення понять «критичне мислення», «критичне мислення керівника закладу загальної середньої освіти».
3. Узагальнити наукові основи розвитку критичного мислення керівника ЗЗСО в системі післядипломної педагогічної освіти України.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні основи дослідження феномена критичного мислення здійснювалось багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями крізь призму різних напрямів, наприклад: теоретико-методологічні основи розвитку критичного мислення описували Є. Архіпова, А. Байрамов, І. Баранова, І. Бех, Н. Бібік, В. Білоусова, А. Бойко, Т. Воропай, Н. Вукіна, Н. Дементієвська, Д. Джумалієва, Б. Зейгарник, В. Ільїн, С. Король, В. Краєвський, Г. Липкіна, М. Махмутов, Є. Полат, О. Пометун, Л. Рибак, В. Савельєв, С. Сисоєва, В. Сінельнікова, І. Сущенко, М. Скаткін, С. Терно, О. Тягло; критичне мислення у контексті пізнавальних процесів людини розглядали Дж. Андерсон, В. Біблер, Б. Блум, Дж. Брунер, Д. Вількєєв, Дж. Гілфорд, З. Калмикова, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, І. Лернер, Д. Макінстер, О. Матюшкін, М. Махмутов, С. Метьюз, С. Міллер, Д. Надлер, Д. Рійз, В. Саул, Р. Солсо, Р. Стернберг, О. Тихомиров, П. Фрейре, Д. Халперн, Ш. Хібіно, Д. Шавер та ін.; ключові ознаки критично мислячої особистості відображені у працях таких науковців, як В. Болотов, М. Вейнстайн, Т. Воропай, М. Кларін, А. Конверський, Н. Кравченко, М. Ліпман, К. Мередит, Т. Олійник, Р. Пауль, Є. Полат, Дж. Стіл, Ч. Темпл, М. Чошанов, Д. Халперн та ін.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Методологічною основою дослідження є взаємозв'язок наукових підходів до вивчення проблеми розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти, зокрема гуманістичного, андрагогічного, системного та компетентнісного.

З метою розв'язання поставлених завдань, а саме, уточнення і конкретизації змістового наповнення понять «критичне мислення» та «критичне мислення керівника закладу ЗЗСО» у статті використовувалися системний, порівняльний, структурно-функціональний методи; метод компаративного аналізу стану досліджуваної проблеми у працях вітчизняних та зарубіжних науковців застосовувався з огляду проблеми

формування критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти; у межах дослідження здійснювалось вивчення, систематизація та узагальнення нормативно-правових документів системи освіти.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Результатом даного дослідження є узагальнені наукові основи розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України.

У енциклопедичних виданнях України немає терміну «критичне мислення». Великий тлумачний словник сучасної української мови містить окремо поняття «критичний» та «мислення», де слово «критичний» трактується таким чином: «1. Стосовно до критики – який містить критику – ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь. 2. Той, що стосується розгляду і оцінку кого-небудь чи чого-небудь із метою виявлення та усунення вад, хиб. 3. Здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне у кому-небудь чи чому-небудь; вимогливий». А термін «мислення» пояснюється як «міркування, зіставлення явищ об'єктивної дійсності з відповідними висновками» [1].

Теоретичний аналіз філософської, наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави розглянути поняття «критичне мислення» крізь призму багатогранності. Тому варто окреслити змістові координати даного терміну з метою формулювання сутності поняття «критичне мислення керівника ЗЗСО».

У вузькому розумінні критичне мислення трактують як коректну оцінку тверджень. Канадський професор Ральф Х. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [2, с. 8]. Близькою до означеного формулювання є думка Роберта Енніса, який характеризує критичне мислення як «розумне рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття обміркованого рішення чому довіряти і як діяти» [11].

У більш змістовному розумінні, критичне мислення – це інтелектуально упорядкований процес об'єктивного аналізу, оцінки інформації (набутої спостереженням, досвідом, роздумами або комунікацією), концептуалізації, застосування і синтезування [14].

На наш погляд, вагомою у контексті трактування сутності поняття «критичне мислення», є позиція американського професора, засновника Інституту критичного мислення Метью Ліпмана, який розглядає критичність як майстерний, відповідальний тип мислення, що сприяє об'єктивному самостійному судженню, базується на критеріях,

самокоригується та є гнучким у контексті [12]. Тобто результатом критичного мислення, на думку професора, є судження. Учений підкреслював, що чітким прикладом суджень є знання і досвід, реалізований на практиці. Звертаємо увагу на конкретизацію кожного компоненту у даному формулюванні:

- *майстерність мислення* – це володіння ефективною методологією опрацювання інформації;
- *відповідальність мислення* – усвідомлення необхідності в обґрунтуванні позиції керуватись не лише власною думкою, а й переконливими аргументами, прикладами із реального життя, за потреби, цитуванням чинних стандартів;
- *формулювання самостійних суджень* є вмінням, спрямованим на творчу мисленнєву діяльність, визначення альтернатив на основі врахування особистісних або колективних пріоритетів; оскільки продукування судження є певним вмінням, то критичне мислення є вмінням і майстерним мисленням [12];
- *критерії* – правила або принципи, що використовуються для формулювання суджень; це положення (докази), на які опирається критично мисляча людина, оцінюючи ідеї в процесі їх аналізу;
- *самокоригування* передбачає використання критичного мислення у контексті звернення до власних суджень з метою їх самостійної корекції;
- *гнучкість у контексті* – врахування особливостей ситуації, у якій відбувається процес обговорення, із можливістю зміни загальних критеріїв у кожному конкретному випадку [5].

Ми дотримуємось позиції, що вищезазначені аспекти є властивими компетентному керівнику ЗЗСО, проте недостатньо розкривають сутність досліджуваного нами поняття «критичне мислення керівника ЗЗСО», що зумовлює подальший пошук.

Погоджуємось з думкою Дайани Халперн, що критичне мислення – це процес інтелектуальної діяльності, який базується на аналізі, порівнянні, оцінці інформації і спрямований на розв'язання проблемних завдань. Ці важливі вміння є фундаментом у розпізнаванні пропаганди в сучасному інформаційному просторі, а значить допоможуть не стати її жертвою, відрізнити переконливі аргументи від прийомів маніпулювання, визначити надійність того чи іншого джерела інформації та обдумувати кожне завдання або прийняте рішення [10]. Критичне мислення є «спрямованим мисленням», адже зорієнтоване на одержання бажаного результату.

Цікавим є тлумачення Ричарда Пола, у якому йдеться про те, що критичне мислення – це мислення про мислення, тобто процес, коли людина мислить для вдосконалення свого мислення. Тобто кінцева мета

критичного мислення є конструктивною – це самовдосконалення мислення, а, отже, і осмисленої поведінки. Фахівець запропонував диференціювати критичне мислення на слабе і сильне, визначаючи критичне мислення в слабкому сенсі як мислення висококваліфікованої, але з егоїстичною мотивацією особистості, націленої на власні блага і байдужої до етичних наслідків своїх дій. Критичне мислення в сильному сенсі – мислення особистості, що проникає в логіку проблем з метою їх об'єктивного вивчення та урахування інтересів інших людей [13], [9, с. 61]. У даному контексті варто підкреслити, що сучасний керівник ЗЗСО має володіти сильним критичним мисленням.

У визначенні сутності критичного мислення керівника ЗЗСО, особливо цінною є думка Девіда Клустера [4], [2], який характеризує критичне мислення наступним чином:

Критичне мислення є самотійним. Тобто у процесі обговорення конкретної проблеми кожен має право індивідуально висловити свою позицію, обґрунтувати її незалежно від думки інших учасників дискусії. Наприклад, критично мислячий керівник ЗЗСО завжди намагатиметься розглянути ситуацію з різних сторін, не боячись почути думку, що не співпадає з його баченням, адже самотійна позиція кожного педагога є цеглиною у досягненні спільного результату. Самостійність є однією з найважливіших властивостей критичного мислення.

Інформація є фундаментальною платформою для критичного мислення. Знання створюють основу, з якої розпочинається процес критичного мислення. Дану властивість можна порівняти із киплячим чайником. Для того, щоб чайник закипів, окрім світла або газу, потрібна ще й вода. Тобто вода у даному порівнянні є уособленням знань, а процес кипіння прирівнюється до процесу функціонування критичного мислення.

Запитання є ключовим інструментом для розвитку критичного мислення. У сучасному житті люди бояться ставити запитання, при чому дорослі бояться більше, ніж діти. Адже існує стереотип: раз запитую – значить не знаю, а дорослому соромно не знати. Тому часто люди обирають мовчазну позицію, щоб не сказати «щось не те». Критичне мислення вщент руйнує даний стереотип. Коли людина запитує – це означає, що вона думає. І, як зазначає О. Пометун, можна відкрити новий для себе світ, якщо навчитися ставити правильні запитання [20]. Тому, на нашу думку, ознакою демократичного керівника є відсутність страху перед запитанням колег.

Критичне мислення ґрунтується на переконливій аргументації. Критично мисляча людина є інтелектуально незалежною, тобто здатна самотійно вирішити проблеми і обґрунтувати це об'єктивними доказами.

Вона також усвідомлює, що існують й інші рішення тієї ж проблеми, проте може довести, що вибраний нею варіант є найбільш логічним і оптимальним. Кожен аргумент складається з основних елементів. Головним змістом аргументації є *твердження* (теза, основна ідея або положення), яке підтримується певною *метою*, підкріплюється кількома *доказами* (статистичні дані, витяги документів, особистий досвід) і має *підставу* (точка відліку, яка є спільною для керівника та колективу, і дає обґрунтування всієї аргументації. Наприклад, керівник стверджує, що на базі закладу потрібно організувати проведення обласного семінару для директорів ЗЗСО (твердження) з метою обміну досвідом, що сприятиме фаховому зростанню колективу та створенню позитивного іміджу закладу (мета). Даний захід визначено планом роботи Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (доказ) у зв'язку з тим, що наш заклад має статус експериментального (підстава).

Критичне мислення – соціальне мислення. Тобто від уміння керівника ухвалювати рішення залежить результат функціонування закладу освіти, рівень підтримки педагогічного колективу та формування світогляду учнів, які є майбутнім нашої держави.

У сучасній науковій літературі щодо окреслення проблеми критичного мислення існують різні бачення (табл.).

Таблиця

Порівняльна характеристика змісту поняття «критичне мислення»

№ з/п	Автор	Зміст поняття
1	2	3
1	Р. Енніс [11]	Критичне мислення є розумним рефлексивним мисленням, спрямованим на прийняття обміркованого рішення щодо суб'єкта або об'єкта довіри та вибору дії
2	М. Скривен, Р. Пол [14]	Критичне мислення – це інтелектуально упорядкований процес об'єктивного аналізу, оцінки інформації (набутої спостереженням, досвідом, роздумами або комунікацією) концептуалізації, застосування, синтезування
3	М. Ліпман [12]	Це майстерний, відповідальний тип мислення, що сприяє об'єктивному самостійному судженню, ґрунтується на критеріях, самокоригується та є чутливим до контексту
4	Д. Халперн [10]	Тип мисленнєвої діяльності, що піддає сумніву інформацію, спрямований на розв'язання проблемних завдань на основі їх аналізу, порівняння та оцінювання
5	Р. Пол [13]	Це мислення про мислення, тобто процес, коли людина мислить для вдосконалення свого мислення

Продовження таблиці

1	2	3
6	Д. Клустер [4]	Мислення, що базується на самостійності, змістовних знаннях, відкритих запитаннях, переконливій аргументації і є соціально спрямованим
7	С. Терно [8]	Критичне мислення – це наукове мислення, що передбачає ухвалення ретельно обміркованих та зважених рішень; це здатність ставити нові запитання, відпрацьовувати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення, мета яких полягає у встановленні об'єктивної істини

У результаті аналізу вищезазначених визначень відомих науковців, сучасної зарубіжної та вітчизняної теорії й практики, пропонуємо власне трактування досліджуваного поняття. Отже, на нашу думку, *критичне мислення* – мислення вищого рівня, спрямоване на виявлення проблеми, аналіз різних позицій та власного досвіду щодо пошуку способів її вирішення, формулювання гіпотез, здійснення їхньої об'єктивної оцінки, прийняття оптимального рішення та усвідомлення відповідальності за ці рішення.

Оскільки предметом нашого дослідження є, передусім, аналіз поняття «*критичне мислення керівника ЗЗСО*», то ми його розглядаємо як *активний самостійний інтелектуальний процес, спрямований на змістовий аналіз управлінської проблеми, перевірку її фактичності та логічної послідовності, розгляд контексту, пошук альтернатив, їхнє об'єктивне оцінювання, прийняття виваженого рішення з максимальним усвідомленням наслідків і відповідальності*. Головне призначення керівника – бути успішним менеджером. Сучасний менеджмент передбачає оптимізацію конкретних завдань управління, раціонально і оптимально, що вимагає при цьому використовувати матеріальні матеріально – технічні, кадрові, фінансово-матеріальні ресурси. Окрім цього, актуальною проблемою сучасного керівника ЗЗСО є забезпечення умов для професійного зростання працівників закладу з огляду на те, що це одна із складових особистісного і професійного успіху. Результат управлінської діяльності – це результати дій керуючої системи щодо переведення діяльності освітньої системи, педагогічного колективу, освітнього процесу, фінансово-господарської діяльності, санітарно-гігієнічних і безпечних умов праці на новий, вищий, рівень, що забезпечує керуюча система. Тому основними складовими результатів управлінської діяльності сучасного керівника ЗЗСО є: освітній процес; педагогічний колектив; забезпечення умов для здійснення освітньої діяльності; фінансово-господарська діяльність; система управління закладом освіти.

Для досягнення стратегічної мети керівник-менеджер у професійній діяльності використовує сучасні управлінські технології. Важливо підкреслити, що сучасні моделі управлінської діяльності керівника ЗЗСО ґрунтуються на технологіях адаптивного управління, демократичного управління, особистісно-зорієнтованого управління, програмне управління, управління інноваційними процесами, управління якістю освіти тощо. При цьому важливу роль відіграє критичне мислення керівника ЗЗСО, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю і цілеспрямованістю.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців у рамках досліджуваної проблеми дає підстави сформулювати власне бачення сутності наступних понять: *критичне мислення* – мислення вищого рівня, спрямоване на виявлення проблеми, аналіз різних позицій та власного досвіду щодо пошуку способів її вирішення, формулювання гіпотез, здійснення їх об'єктивної оцінки, прийняття оптимального рішення та усвідомлення відповідальності за ці рішення; *критичне мислення керівника ЗЗСО* – активний самостійний інтелектуальний процес, спрямований на змістовний аналіз управлінської проблеми, перевірку її фактичності та логічної послідовності, розгляд контексту, пошук альтернатив, їх об'єктивне оцінювання, прийняття виваженого рішення з максимальним усвідомленням наслідків і відповідальності. Критичне мислення керівника ЗЗСО відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю і цілеспрямованістю.

Критично мислячий керівник здатний створювати максимально комфортне середовище для інтелектуального зростання педагогічного колективу і здобувачів освіти, формувати творчу атмосферу, що стимулює учасників освітнього процесу до особистісного, професійного розвитку, здатності аналізувати, синтезувати, творчо мислити і приймати конкретні рішення, що мотивують до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації особистості.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене науково-теоретичне дослідження має прогностичний характер. До подальших векторів наукового пошуку визначено дослідження технології розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України, що передбачає розроблення спецкурсу для вищезазначеної категорії працівників освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2005, 1728 с.*
- [2] Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, *Критичне мислення: як цього навчати.* Харків, Україна: Основа; Триада +, 2007, 112 с.
- [3] Дж. Дьюї, *Психологія і педагогіка мышлення.* Москва, Росія: Лабиринт, 1999, 186 с.
- [4] Д. Клустер, «Что такое критическое мышление?», *Критическое мышление и новые виды грамотности.* Москва, Росія: ЦГЛ, 2005, с. 5–13.
- [5] А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер, *Технології розвитку критичного мислення учнів; О. І. Пометун, Ред.* Київ, Україна: Плеяди, 2006, 220 с.
- [6] О. І. Пометун, І. М. Сущенко, *Основи критичного мислення.* Дніпро, Україна: ЛІРА, 2016, 156 с.
- [7] В. Л. Савельєв, В. В. Ільїн, «Критичне мислення як умова продуктивної освіти», *Європейські педагогічні студії*, Вип. 5/6, с. 126–135, 2015.
- [8] С. О. Терно, «Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії», *Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. ун-ту*, Вип. 35, с. 374–382, 2013.
- [9] О. Тягло, «Чи потрібне критичне мислення українській школі?», *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи, на П'ятій між нар. наук.-метод. конф.* Київ, Україна: Центр Вільної Преси, Академія укр. преси, 2017, с. 60–64.
- [10] Д. Халперн, *Психологія критического мышления.* Санкт-Петербург, Росія: Питер, 2000, 512 с.
- [11] R. H. Ennis, «Critical Thinking Assessment», *Hampton Press*, 2003.
- [12] M. Lipman, *Thinking in education.* New York, USA: Cambridge University Press, 1984.
- [13] R. Paul, «Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly», *Changing World. Santa Rosa.* Ca: Foundation for Critical Thinking, 1993.
- [14] M. Scriven, R. Paul, «Defining Critical Thinking. Summer», *National Council for Excellence in Critical Thinking*, 1987.

THE SCIENTIFIC BASES DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FOR HEAD OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

Olena Ovadiuk,

senior lecturer of department of pedagogy,
psychology and correctional education in
Rivne Regional Institute of Post-Graduate
Pedagogical Education
olenaov@ukr.net

Abstract. The article notes the current stage of education reform implies significant changes in the organization of educational space in the general secondary education system, aimed at the development of personality, citizen, specialist; the development of critical thinking of all participants of the educational process is one of the key in the context in the tasks stipulated by regulatory documents; the stressed, that effective this process will be provided priority change the philosophy thinking of establishment's manager as a leader, who drives the pedagogical team, educators and parents to growth.

In the context of a detailed analysis of the scientific psychological and pedagogical literature of domestic and foreign scientists, the essence of critical thinking as an intellectual skill of the person in the 21st century is aimed at problem searching, looking for the ways of solution, forming hypothesis, objective evaluations and making up their own decisions and acknowledging their responsibility for them. It's proved that critical thinking is in a person's ability not to be influenced by others' thoughts, to objectively assess and stand by their decisions, to weigh all arguments. The main components of critical thinking are specified as skill, responsibility, autonomy, self-adjustment and flexibility.

The article presents a comparative analysis of the term «critical thinking» through the prism of diversity. The content of the concept of «critical thinking of a Head of the Institution of General Secondary Education» is specified and defined, in particular: the wording of the definition emphasizes that it is an active process of intellectual activity of the Head, which involves a meaningful analysis of a management problem, verification of its actuality and logical consistency, consideration of the context, search for alternatives, their objective assessment and making reasonable decision with maximum awareness of consequences and responsibility.

Key words: thinking; critical thinking; critical thinking of the establishment's manager GSE; educational process; management activity.

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
РУКОВОДИТЕЛЯ ЗАВЕДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Овадюк Елена Александровна,
старший преподаватель кафедры педагогики,
психологии и коррекционного образования
Ровенского областного института
последипломного педагогического образования.
Ровно, Украина.
olenaov@ukr.net

Аннотация. В статье указано, что современный этап реформирования образования предусматривает существенные изменения в организации образовательного пространства в системе общего среднего образования, направленные на развитие личности, гражданина, специалиста; в контексте задач, предусмотренных нормативными документами, одним из ключевых является развитие критического мышления всех участников образовательного процесса; подчеркнута, что эффективным данный процесс станет при условии первоочередного изменения философии мышления руководителя учебного учреждения как лидера, который ведет за собой, мотивирует педагогический коллектив, учеников и родителей к росту.

В рамках детального анализа научной психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных ученых конкретизированы сущность критического мышления как интеллектуального навыка личности XX в., направленного на выявление проблемы, поиск путей ее решения, формулировка гипотез, осуществление их объективной оценки, принятия решений и осознание собственной ответственности; обосновано, что критическое мышление проявляется в способности человека не поддаваться влиянию чужих мнений, объективно оценивать и отстаивать свою позицию, тщательно проверять свои решения, взвешивать все аргументы; уточнены основные компоненты критического мышления: мастерство, ответственность, самостоятельность, самосовершенствования, гибкость.

В статье представлены компаративный анализ термина «критическое мышление» в контексте многогранности; определено содержательное наполнение понятия «критическое мышление руководителя

учреждения общего среднего образования», а именно: в формулировке определения расставлены акценты, что это активный процесс интеллектуальной деятельности руководителя, который предусматривает содержательный анализ управленческой проблемы, проверку ее фактичности и логической последовательности, рассмотрение контекста, поиск альтернатив, их объективная оценка, принятие взвешенного решения с максимальным осознанием последствий и ответственности.

Ключевые слова: мышление; критическое мышление; критическое мышление руководителя УОСО; образовательный процесс; управленческая деятельность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin, Ukraina: VTF «Perun», 2005, 1728 s.
- [2] N. V. Vukina, N. P. Dementiievska, Krytychne myslennia: yak tsoho navchaty. Kharkiv, Ukraina: Osnova; Tryada +, 2007, 112 s.
- [3] Dzh. D'yui, Psihologiya i pedagogika myshleniya. Moskva, Rossiya: Labirint, 1999, 186 s.
- [4] D. Kluster, «CHto takoe kriticheskoe myshlenie?», Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti. Moskva, Rossiya: CGL, 2005, s. 5–13.
- [5] A. Krouford, V. Saul, S. Metiuz, D. Makinster, Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv; O. I. Pometun, Red. Kyiv, Ukraina: Pleiady, 2006, 220 s.
- [6] O. I. Pometun, I. M. Sushchenko, Osnovy krytychnoho myslennia. Dnipro, Ukraina: LIRA, 2016, 156 s.
- [7] V. L. Saveliev, V. V. Ilin, «Krytychne myslennia yak umova produktyvnoi osvity», Yevropeiski pedahohichni studii, Vyp. 5/6, s. 126–135, 2015.
- [8] S. O. Terno, «Rol krytychnoho myslennia u hromadianskomu vykhovanni na urokakh istorii», Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho nats. un-tu, Vyp. 35, s. 374–382, 2013.
- [9] O. Tiahlo, «Chy potribne krytychne myslennia ukrainskii shkoli?», Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainski perspektyvy, na Piatii mizh nar. nauk.-metod. konf. Kyiv, Ukraina: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukr. presy, 2017, s. 60–64.
- [10] D. Halpern, Psihologiya kriticheskogo myshleniya. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2000, 512 s.
- [11] R. H. Ennis, «Critical Thinking Assessment», Hampton Press, 2003.

- [12] M. Lipman, Thinking in education. New York, USA: Cambridge University Press, 1984.
- [13] R. Paul, «Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly», Changing World. Santa Rosa. Ca: Foundation for Critical Thinking, 1993.
- [14] M. Scriven, R. Paul, «Defining Critical Thinking. Summer», National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-113-132](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-113-132)
УДК 378.126

Олешко Петро Степанович,

кандидат історичних наук, доцент,
професор кафедри професійної та вищої освіти
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9599-6052>

oleshko.ippo@gmail.com

Кінах Неля Володимирівна,

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
Волинського інституту післядипломної
педагогічної освіти.

Луцьк, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>

nelyakinax@gmail.com

СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Управлінська компетентність керівника розуміється як інтегральна здатність вибудовувати свій поступальний професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень у процесі підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти. Цей різновид компетентності передбачає сформованість таких основних компетенцій у керівників освітніх закладів: усвідомлення власних дій відповідно до цілей і умов майбутньої професійної діяльності; вміння визначати стратегію та організувати діяльність освітніх установ, якими вони будуть керувати; стимулювання у майбутніх підлеглих інтересу до педагогічної діяльності та встановлення з ними порозуміння на гуманістичній основі; здатність знаходити нестандартні підходи у процесі прийняття управлінських рішень; прагнення до досконалості педагогічної діяльності. У науковій розвідці розкрито сутність та зміст поняття «управлінська компетентність» як системного феномену з різних наукових позицій. Проаналізовано структурні компоненти і технології формування управлінської компетентності. Визначено, що управлінська компетентність сучасного керівника закладу освіти передбачає: усвідомлення потреб, інтересів та

ціннісних орієнтацій щодо управлінської діяльності; оцінку професійно важливих якостей та регулювання на цій основі свого професійного становлення. Акцентовано увагу на підходах, що визначають структуру управлінської компетентності, основними з яких є: функціонально-рольовий (основними одиницями якого є управлінські функції, управлінські ролі, вимірювання управлінської поведінки) та особистісно-діяльнісний (це мотиви, цілі, особистісний смисл і способи їх реалізації, між якими існують складні взаємозв'язки і переходи) підходи, що безпосередньо впливають на професіоналізм керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Запропоновано у структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти, що пов'язана з управлінським процесом, виділити такі компоненти: економічний, маркетинговий, планово-прогностичний, стратегічний, організаційний, контрольний, інформаційно-аналітичний. Визначено основні типи управління, які сприяють оптимізації структури управлінської компетентності в системі підвищення кваліфікації та професійного рівня керівника закладу освіти.

Ключові слова: управлінська компетентність; керівник; управління; структура управлінської компетентності; компонент управління.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Забезпечення якості освіти неможливе без якісних людських ресурсів, зокрема управлінських працівників – керівників закладів освіти, які безпосередньо здійснюють управління процесом формування майбутньої особистості громадянина України. Інтуїтивне управління сучасним закладом освіти може призвести до хибного і неефективного шляху розвитку освітньої установи, тому питання забезпечення якості освіти матиме декларативний характер. Українські реалії у сфері освіти не завжди викликають оптимізм, що пов'язано зі складною економічною ситуацією в країні, війною на Сході та іншими об'єктивними причинами. Нові освітянські реформи лише започатковуються, результати від них педагоги і громадськість відчують не скоро. Саме тому сьогодні освітній заклад визначає стратегію розвитку, від якої залежить його майбутнє. Не секрет, що саме від керівника та його управлінської компетентності багато в чому залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг. Управління як мистецтво пов'язана зі здатністю керівника вирішувати управлінські завдання неповторно, оригінально, талановито, з найменшими втратами

сил і засобів, високою результативністю, що значною мірою зумовлено особистими якостями і характеристиками керівника, рівнем його професійної підготовки як управлінця.

В умовах відкритого освітнього простору закладам освіти потрібні керівники нового типу, які володіють високим рівнем розвитку управлінської компетентності, що забезпечує виконання поряд із традиційними функціями ряду нових, серед яких: прогнозування розвитку, управління якістю і змінами, виявлення і підтримка інновацій, управління власним часом і часом підлеглих, фандрейзинг та маркетинг, бренд – менеджмент тощо.

Керівник нового типу має бути не лише харизматичним лідером, професіоналом із педагогічною освітою, а й володіти кваліфікацією менеджера освіти, навичками стратегічного проектування, моніторингу та системного моделювання процесів, що відбуваються в установі, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій в колективі, отримання та ефективного застосування інформації, знань тощо. У період докорінної модернізації системи освіти формування корпусу керівників нового, креативного, інноваційного типу, готового і здатного до ініціативи і нестандартних управлінських рішень, стає особливо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблеми компетентнісного підходу у системі освіти опікуються А. Андрєєв, С. Архипова, В. Байденко, В. Болотов, Н. Гарашкіна, О. Губарева, С. Демченко, В. Жирова, Д. Іванов, Е. Ісламгалієв, В. Колесов, Т. Колодько, В. Носков, О. Овчарук, О. Павленко, В. Петрук, М. Розумний, О. Руденко, Н. Селезньова, В. Серіков, Ю. Фролов, Л. Шевчук, Т. Щербан та ін. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що поняття «управлінська компетентність» широко вживається в освіті у різних значеннях. Ми дотримуємося позиції тих науковців, які не зводять компетентність до суми компетенцій і не ототожнюють їх, а натомість вказують на їхню залежність і взаємозумовленість. З одного боку, є компетенція – коло повноважень, відчужена, наперед задана соціальна вимога (за Т. Отрошко), норма, якій повинен відповідати фахівець, а з іншого – система сформованих особистісних якостей, які наявні у структурі особистості фахівця, результат професійної діяльності, його надбання, компетентність.

Платформою для дослідження управлінської компетентності керівника в системі післядипломної педагогічної освіти є праці В. Олійника, О. Белової, Л. Сергєєвої, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Т. Сорочан, О. Пометун, Т. Чернової, Л. Оліфіри, В. Маслова, О. Мармази. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Т. Сорочан уперше теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано систему розвитку професіоналізму управлінської діяльності

керівників у післядипломній педагогічній освіті. Визначено компетенції, які утворюють професіоналізм управлінської діяльності керівників закладів освіти, узагальнено педагогічні умови, розроблено зміст, критерії, показники, технологію науково-методичного супроводу його розвитку. Охарактеризовано андрагогічні засади навчання керівників у післядипломній педагогічній освіті [10].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у дослідженні структури управлінської компетентності керівника як динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, набутих реалізаційних здатностей до ефективної управлінської діяльності в умовах відкритого освітнього простору системи післядипломної педагогічної освіти. Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз сучасних теоретичних підходів до висвітлення сутності поняття «управлінська компетентність».

2. Визначити структурні компоненти і технології формування управлінської компетентності.

3. Розкрити роль управлінської компетентності у формуванні професіоналізму сучасного керівника.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Як засвідчує аналіз сучасної педагогічної літератури, у визначенні сутності поняття «управлінська компетентність» відсутній єдиний погляд науковців, що можна обґрунтувати складністю процесу управлінської діяльності, відсутністю персоніфікованих еталонів її професіоналізму. У визначення поняття «управлінська компетентність» автори включають: наявність системи необхідних знань, управлінських умінь та навичок, здібностей (А. Грушева, Р. Вдовиченко та ін.); інтегральну характеристику особистості, що відображає їхні професійні якості й особистісні задатки (Л. Даниленко, Л. Макодзей, А. Хуторський, Р. Шакуров та ін.); отримання компетентностей, що дозволяють особистості продуктивно виконувати управлінські функції, досягати помітних результатів (Л. Сергеева, Т. Чернова, С. Колодезнікова та ін.); готовність ефективно проектувати і здійснювати управлінську діяльність (О. Белова, Т. Сорочан, І. Ширшова та ін.). Однак більшість досліджень підтверджує той факт, що категорія «управлінська компетентність» визначається головним чином наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні,

професійно-ділові, адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й неперервної освіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу [8].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі написання статті використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, покладених в основу розвитку досліджуваного феномену; конкретно-наукових: термінологічний аналіз філософської, педагогічної, управлінської науково-методичної літератури для порівняння різноманітних поглядів на досліджувану проблему; системно-структурний аналіз уможливив з'ясування взаємозв'язку та взаємодії структурних елементів управлінської компетентності.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Питання формування управлінської компетентності керівника закладу освіти сьогодні є надзвичайно актуальним, адже розвиток освіти в умовах децентралізації, посилення тенденцій демократизації вимагає технологізації управлінської діяльності, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів. Управлінська компетентність керівника закладу освіти в системі відкритого освітнього простору є готовність і здатність визначати, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми закладу освіти і віднаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації. Професіоналізм управлінської діяльності керівника закладу освіти – це сукупність компетенцій, які формуються і надають змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань.

Управлінська компетентність керівника закладу в сучасній освіті є чільним фактором забезпечення якості освіти в Україні. Оновлення змісту, принципів, напрямів, завдань і засобів освіти визначають зміну напрямів професійної діяльності і структури змісту управлінської компетентності керівника закладу освіти. Управлінська компетентність визначається як якісна характеристика ступеню оволодіння особистістю власної професійної діяльності й передбачає:

- усвідомлення потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій щодо такої діяльності;
- мотиви діяльності;
- оцінювання професійно важливих якостей;

- регулювання на цій підставі свого професійного становлення.

Управлінська компетентність фахівця, підкреслює Т. Браже, визначається не лише професійними базовими (науковими) знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, усвідомленням себе і навколишнього світу, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до саморозвитку творчого потенціалу. За сутністю і структурою управлінська компетентність керівника закладу освіти включає складові, що міцно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу (мотиви, знання, уміння, звички й особистісні якості).

Здійснений В. Луговою і Д. Серіковим аналіз літературних джерел довів, що більшість науковців вирізняють у структурі управлінської компетентності такі компоненти: когнітивний (сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань щодо управлінської діяльності); діяльнісний (сформованість сукупності вмінь та навичок, необхідних для вирішення завдань управління); мотиваційний (сформованість сукупності потреб, інтересів, мотивів, установок, цінностей і цілей управлінської діяльності); рефлексивний (сформованість здатності до адекватного оцінювання себе як особистості, професіонала, суб'єкта управлінської діяльності); особистісний (сформованість сукупності особистісних якостей, які обов'язково мають бути притаманні професійно компетентному управлінцю). Кожен із цих компонентів не може розглядатися окремо, оскільки вони взаємопов'язані, взаємозалежні і нерідко впливають на розвиток один одного.

Таким чином, ієрархічна структура управлінської компетентності керівника складається з двох рівнів:

перший – функціональний і особистісний компоненти, які перебувають в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Слід зазначити, що для керівників саме особистісна складова є пріоритетною;

другий – складові функціональної компоненти: когнітивна (знання сутності і змісту основних функцій управління) та діялісна (уміння та навички виконання основних функцій управління); складові особистісної компоненти: мотиваційна (сукупність потреб, цілей та мотивів самозбереження та саморозвитку керівника), індивідуальнісна (сукупність соціально-психологічних якостей та здібностей), рефлексивна (професійна Я-концепція [2]).

Запропонований підхід до визначення структури управлінської компетентності дозволяє об'єднати особливості підходів до вивчення управлінської діяльності: функціонально-рольового (основними одиницями якого є управлінські функції, управлінські ролі, вимірювання управлінської

поведінки) та особистісно-діяльнісного (це мотиви, цілі, особистісний зміст і способи їх реалізації, між якими існують складні взаємозв'язки і переходи). Альтернативним функціонально-рольовому може бути запропоновано функціонально-змістовний аспект представлення функціонального компоненту компетентності керівника як сукупності таких управлінських функцій: стратегічна; експертно-інноваційна; адміністративна (яка об'єднує контрольну, організаційну, направляючу, кадрову, стимулюючу під функції); комунікаційна; соціальна [3].

Виходячи з цього, у структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти в кожному з основних компонентів представлено дві групи утворень:

а) пов'язані з власне «реальним» управлінським процесом;

б) пов'язані із самовдосконаленням керівника і, відповідно, з можливим удосконаленням управлінського процесу в майбутньому.

Відповідно, управлінська компетентність керівника освітнього закладу розглядається як цілісна структура у єдності всіх її елементів.

У структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти, яка пов'язана з управлінським процесом, пропонуємо виділити такі компоненти: економічний, маркетинговий, планово-прогностичний, стратегічний, організаційний, контрольний, інформаційно-аналітичний.

Ефективна система управління закладами освіти в умовах відкритого освітнього середовища і підготовка менеджерів освіти обумовлює дотримання принципів, що визначаються відповідно до законів суспільного відтворення та відображають внутрішні взаємозв'язки та взаємозалежності управлінської системи. Зважаючи на зростаючу конкуренцію на ринку освітніх послуг, постає необхідність пошуку нових джерел фінансування закладів освіти, забезпечення ефективності використання коштів. Тож, економічна грамотність керівника закладу освіти включає знання ним системи економічних категорій, що окреслюють цілісну сутність виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних та духовних благ, формування економічного мислення задля забезпечення ефективної діяльності закладу освіти в умовах ринкових відносин.

Сучасний керівник закладу освіти має володіти методологічними знаннями з економіки (економічні основи управління, ефективність економічної діяльності праці та ін.), економіки освіти (основні функції та аспекти управління економічною діяльністю освітньої установи, методи й етапи розроблення економічних рішень, основи фінансово-господарської діяльності тощо), керуватися трудовим, освітнім законодавством, нормативно-інструктивними матеріалами щодо поліпшення матеріальної бази, адміністративно-господарських і фінансових питань роботи освітньої

установи. Знання законів економічного функціонування й розвитку сприяють реалізовувати принцип науковості під час розв'язання управлінських завдань. У процесі загальноекономічної підготовки набуті знання трансформуються в економічне мислення, яке є найважливішим критерієм загальноекономічної підготовки керівників освітніх установ. Економічний складник управлінської компетентності керівника закладу освіти зумовлює знання і вміння: проведення економіко-аналітичних та інформаційних досліджень у царині педагогічної діяльності; моделювання ситуацій економічних відносин у сфері педагогічної діяльності; уміння аналізувати кризи й конфлікти в економічних відносинах та їх вплив на заклад освіти; обирати шляхи, методи та способи врегулювання конфліктів; формувати пропозиції щодо шляхів і способів поведінки в конкретних ситуаціях; виявляти проблемні ситуації; формувати мету та критерії оптимізації; генерувати альтернативні рішення; елементи економічних досліджень; впроваджувати колективне прийняття рішень тощо.

У сучасних умовах постає питання застосування інструментарію маркетингу в діяльності керівника закладу освіти. Основним напрямом діяльності закладу є надання освітніх послуг, які можуть розглядатися як економічні блага, до виробництва залучається жива праця працівників освіти та матеріальні ресурси суспільства. Маркетингова компетентність керівника закладу освіти – це здатність до виявлення зв'язків між надавачами і отримувачами освітніх продуктів, здійснення діагностики процесів (наприклад зміна реального попиту на освітні послуги, залежність професійної кар'єри від освіти тощо). Керівник освітньої установи має вибудовувати маркетингову стратегію, проводити маркетинговий аналіз освітньої установи (конкурентів, клієнтів, послуг), аналізувати найприйнятніші форми і методи маркетингової діяльності, оцінювати ефективність. Використання маркетингу в освітній установі актуальне, оскільки сприяє «завоюванню» споживача (учнів і батьків) за допомогою надання диференційованих освітніх послуг, росту професійної майстерності педагогів, мотивованих на якість освітнього простору, удосконалення освітнього середовища, що обслуговується закладом освіти.

Зміст планово-прогностичного компонента в структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти є початком управлінського циклу. Безсумнівно, будь-який управлінський вплив – це підсумок певного рішення. При цьому управлінське рішення має відповідати таким вимогам: мати цільову спрямованість; бути обґрунтованим, актуальним і сучасним. Управлінська планово-прогностична складова управлінської компетентності керівника закладу освіти передбачає знання: різновидів планування (поточне, річне, перспективне) та їх складників; основ комплексно-цільового планування; видів аналізу (за часом (оперативний,

поточний, перспективний); за об'єктом (аналіз діяльності закладу освіти, окремих структурних підрозділів та роботи персоналу); за суб'єктом (аналіз, здійснюваний адміністрацією, громадськими організаціями, самоаналіз); за періодичністю (епізодичний, одноразовий, постійний), за змістом (параметричний, тематичний, комплексний); етапів складання аналітичних документів (визначення проблеми, характеристика зацікавлених осіб, пошук аналогій, побудова можливих альтернатив розв'язання, порівняння альтернатив, обґрунтування обраної альтернативи, формулювання рекомендацій її виконання, усна або письмова презентація проєкту); методів аналітичної діяльності (нормативний, порівняльний, гіпотетичний, метод аналогій, ранжування, спроб, моделювання, індукції, дедукції, спрощення); сутності проєктування та різновидів проєктів (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, освітні); вміння застосовувати різні види планування; укладати комплексно-цільові програми; добирати та здійснювати аналіз; використовувати методи аналітичної діяльності та прогнозування діяльності закладів освіти; розробляти та впроваджувати соціально-педагогічні проєкти. Прогнозування в освітній системі є розумовим конструюванням майбутнього стану освітньої практики. Звичайно, жодна з побудованих керівником закладу освіти теоретичних моделей не припускає повного й точного опису реальності, однак брак знань щодо методів прогнозування в управлінській науці призводить до значного зниження якості управління.

Під час прийняття рішень керівником закладу освіти прогностичний компонент управління виявляється у процесі визначення та аналізу варіантів дій (тобто значної кількості описів майбутньої реальності) керівника в конкретній ситуації, а також у результаті оцінки та вибору найдоцільнішого варіанту розв'язання проблеми для досягнення поставленої мети.

Отже, ефективне застосовування прогнозування в діяльності освітніх закладів дозволить керівникам ефективніше виконувати управлінські функції й надасть їм низку переваг, зокрема: стимулювання до генерації нових ідей та реалізації управлінських рішень; значне розширення інформаційної забезпеченості освітньої установи, підвищення адаптивної ефективності закладу освіти, вчасну підготовку до перемін у оточуючому середовищі; раціональність розподілу ресурсів; здатність передбачати позитивний вплив на організаторські комунікативні вміння керівника закладу освіти; налагодження позитивного соціально-психологічного клімату через здатність прогнозування реакції співробітників на прийняте рішення та його мотивацію.

Управлінська стратегічна компетентність керівника закладу освіти виявляється в умінні: визначати перспективу розвитку освітньої установи, використовувати альтернативи, створюючи систему обміну інформацією, пов'язану з різними напрямками розвитку закладу освіти, системи зовнішніх зв'язків, що дають змогу реагувати на зміни й досягнення поставлених цілей; прораховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку; здійснювати довгостроковий прогноз.

На основі аналізу досліджень під стратегічним компонентом у структурі управлінської компетентності керівника закладу освіти розуміють управління людським потенціалом, інформаційними, технічними та матеріальними ресурсами для досягнення основних цілей і завдань освітньої установи, орієнтованих на запити суспільства, що відповідають виклику соціуму і дозволяють домагатися конкурентоспроможних переваг розвитку в довгостроковій перспективі.

Сучасний керівник освітньої установи – це стратег, що розуміє перспективу розвитку організації, зважаючи на наявні соціальні умови і ресурси. Сучасного ефективного керівника освіти мають вирізняти з-поміж інших особливі вміння та адміністративні навички, що характеризують його як організатора. Менеджер освіти повинен мати знання методів організації управлінської діяльності (організаційні, соціальні, економічні); організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізіональна, лінійно-функціональна, адаптивна); видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення (стратегічні, тактичні, оперативні); за джерелом виникнення (ініціативні, пропонувані знизу або зверху); за частотою прийняття (одноразові та повторювані); за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані); за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) та їх технологію; теорії прийняття управлінських рішень та вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності в закладі освіти.

Управлінська організаційна компетентність менеджера освіти пов'язана з організаційним менеджментом, складниками якого є такі вміння, як розробляти програму дій та заходів із досягнення мети або розв'язання завдання; узгоджувати програму дій відповідно до чинного законодавства та галузевих нормативних актів; вірно оцінювати ресурси (час, фінансові кошти закладу освіти, кількість виконавців, необхідну і достатню їх кваліфікацію, інформацію для виконавців і для надання її громадськості, іншим зацікавленим особам та організаціям); складати кошторис і бюджет програми із досягнення мети; розподіляти відповідальність поміж усіма учасниками програми з досягнення мети або розв'язання завдань, делегувати повноваження, розробляти інструкції

виконавцям і складати протоколи доручень; розробляти критерії оцінювання й параметри ефективності досягнення мети, виконання завдання, а також окремих етапів і елементів реалізації, здійснювати аналіз виконання програми дій, складати й оформлювати звіт про виконану роботу; погоджувати доручену роботу з комплексом дій та заходів у системі освіти загалом, забезпечувати фіксацію, зберігання і трансляцію досягнутих результатів; організовувати й ефективно використовувати робочий час педагогічного персоналу; мотивувати розвиток його ініціативи, творчості, енергії; створювати систему своєчасного інформування про внутрішні події колективу; удосконалювати систему матеріального та морального стимулювання, що сприятимуть зміцненню колективу; створювати матеріально-технічні та соціально-педагогічні умови для функціонування й розвитку освітньої установи, зорієнтованої на підвищення якості освіти, формування символічного простору освітнього закладу, збереження та розвиток системи цінностей і переконань.

Контрольний компонент управлінської компетентності керівника закладу освіти передбачає застосування видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний); методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, опитування, анкетування, графічна перевірка); етапів контролю (підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль за виконанням рішень); форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна); складників діагностувальної діяльності; етапів діагностування та вміння використовувати різні види й методи контролю; дотримуватись етапів контролю; використовувати різні форми контролю й діагностики [5].

Інформаційно-аналітичний компонент управлінської компетентності керівника закладу освіти є декомпозицією таких складників: професійна мотивація формування й подальшого розвитку цієї компетентності, рівень необхідних і достатніх знань, умінь і навичок, первинний досвід професійної діяльності в зазначеному напрямі, а також акмеологічні аспекти, що передбачають усталену потребу до саморозвитку, самовдосконалення та сформовану рефлексивну діяльність як чинник успішності особистісного моніторингу власного професійного зростання.

Керівник освітньої установи має аналізувати й приймати рішення в умовах невизначеності, вивчати й оцінювати чинники впливу на конкурентоспроможність. Аналітична компетентність менеджера освіти виявляється в аналітичності мислення, здатності до прогнозування ситуацій і результатів діяльності; умінні вибирати, систематизувати,

аналізувати та узагальнювати інформацію; здатності розкласти проблему на частини, визначити та чітко сформулювати головні на певному етапі діяльності системи, визначити значущість кожного зі змінних чинників, умов, проміжних результатів і, отже, моделювати комбінацію складових задля прийняття рішення; здатності до дослідження суперечностей у спостережуваних фактах, зіставлення різних явищ і до виявлення характеру зв'язку між ними.

Науковцями підтверджено, що від рівня управлінської компетентності керівника залежить успіх діяльності як закладу освіти, так і педагогічного колективу загалом. На нашу думку, оптимізація процесу підвищення кваліфікації керівників закладів освіти можлива лише за ретельної розробки її теоретико-методологічних основ. Адже керівник закладу є ключовою фігурою в реалізації політики в галузі освіти, від наслідків діяльності якого залежить створення умов для розвитку здібностей і внутрішнього світу всіх учасників освітнього процесу, атмосфери співробітництва, засвоєння змісту освіти, що забезпечує гармонізацію розвитку інтелектуальної, емоційної і вольової сфер кожного учасника освітнього процесу на основі освітньої парадигми та передбачає перехід від інформаційно-репродуктивної до творчо-пошукової моделі. Тому і виникла необхідність у розробці індивідуальних, інноваційно-рефлексивних форм підвищення кваліфікації, що орієнтує керівників закладів освіти на постійне переосмислення власного управлінського досвіду, створення і розвиток авторської педагогічної системи, індивідуального стилю діяльності.

Реалізацію оновленої парадигми підвищення кваліфікації керівників закладів освіти ми розглядаємо як необхідну діяльність щодо створення такого розвивального середовища, яке б повною мірою сприяло розкриттю особистісного потенціалу керівника з метою його подальшої капіталізації. Капіталізація особистісного потенціалу і його перетворення в особистісний капітал відбувається саме тому, що керівник реалізує (використовує) власний потенціал для створення реального продукту (освітнього, управлінського, інтелектуального). Такий підхід дозволить системі підвищення кваліфікації ефективно просувати наукову інформацію як ресурс розвитку керівників закладів освіти, гнучко адаптуватися до мінливого соціально-економічного середовища, втілювати ідеї андрагогічного підходу, розробляти і впроваджувати технології та методики навчання з урахуванням традицій підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти в Україні, специфіки освітніх потреб слухачів, умов і цілей конкретних закладів, якими вони керують.

Модель навчання керівників закладів освіти у системі підвищення кваліфікації, на нашу думку, повинна включати такі основні складові: 1) цільовий компонент, який об'єднує ціннісні орієнтири та цілі навчання, основою якого є необхідність забезпечення відповідності професійної управлінської діяльності керівників сучасним вимогам модернізації освіти; 2) змістовий – освітні програми, у яких розкрито зміст підвищення кваліфікації та враховано андрагогічний та інші наукові підходи, специфіку процесу підвищення кваліфікації для конкретних категорій керівників закладів освіти; 3) технологічний, який передбачає використання широкого спектру форм, методів та засобів навчання; 4) оцінювально-результативний – оцінювання ефективності впровадження моделі підвищення кваліфікації керівників закладів освіти за певними методиками, відстеження динаміки освітнього процесу відповідно до мети, оперативне коригування цілей навчання, а також методів і засобів їх досягнення.

Реалізація поданої моделі підвищення кваліфікації керівників закладів освіти спрямовується на розв'язання таких завдань: компетентнісному навчанні, запровадженні інклюзивного навчання, забезпечення самостійності, прозорості та відкритості закладів освіти; розробленні та впровадженні у практику підвищення кваліфікації індивідуалізованих програм професійного розвитку (саморозвитку); організації дистанційного навчання, що надає широкі можливості для самостійності та самоврядування; налагодженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу; моніторингу результативності навчання керівників освітніх закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Оптимізація та раціоналізація структури управлінської компетентності керівника закладу освіти зумовлює використання ним таких типів управління:

- партисипативне – пов'язане із покращенням мотивації працівників та оптимізацією кадрових потоків закладі освіти на основі широкого залучення персоналу до співуправління;
- управління за результатами, що передбачає визначення оптимальних результатів (показників, індикаторів) та організацію покрокової діяльності щодо їх досягнення;
- фасилітативне – це управління підтримки педагогічних та науково-педагогічних працівників ненав'язливого керівництва (без тиску та примушень, а засобами ствердження власної лідерської позиції та реалізації корпоративних принципів);

- мотиваційне – орієнтоване на свідоме та цільове використання засобів мотивації з урахуванням ціннісних орієнтацій працівників;
- особистісно орієнтоване, що передбачає гуманістичні засади роботи з працівниками та врахування індивідуальних особливостей кожного;
- суспільно-громадське, що передбачає широке залучення громадськості до співпраці;
- рефлексивне, що передбачає моніторинг (самоатестацію, самоекспертизу) власної діяльності та усіх систем закладу освіти з метою оперативного аналізу, корекції процесу діяльності й досягнення мети;
- оптимізаційне – орієнтоване на узгодження цілей, змісту та засобів діяльності з наявними умовами;
- кібернетичне, що передбачає широке застосування системного підходу та комп'ютерних технологій до управління закладом освіти;
- гуманістичне (людиноцентристський підхід), орієнтоване на утвердження пріоритетних позицій, цінностей особистості вчителя, керівника, дитини, утвердження суб'єктно-суб'єктних відношень, перехід від монологу до діалогу, повага гідності людини та довіра до неї;
- діалогічний підхід, що передбачає організацію взаємодії, під час якої кожен із суб'єктів діалогу має право на індивідуальну позицію, передбачає зміну установки керівника із себе на особистість педагога, що створює передумови для позитивної мотивації, формує самостійність та відповідальність, стимулює розкриття можливостей;
- фандрейзинг – це технологія залучення додаткових коштів для забезпечення діяльності закладу освіти.

Отже, аналіз складових, змісту та специфіки процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду дають можливість стверджувати, що основними чинниками, що забезпечують удосконалення освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ у контексті формування їх управлінської компетентності, є:

1. Визначення точних якісних вимог до керівників освітніх установ відповідно до стратегії розвитку регіону.
2. Реалізація найбільш ефективних (альтернативних традиційному) підходів до побудови змісту та організації освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ.
3. Модернізація інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу.
4. Побудова європейської системи щодо добору і підготовки викладацьких кадрів, що забезпечують освітній процес.

5. Визначення механізму фінансово-економічної оцінки адекватних витрат на реалізацію освітніх програм.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Управлінська компетентність керівника закладу освіти структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань і вмінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов.

Відомо, що одним із провідних принципів педагогіки визнано принцип зв'язку теорії з практикою. Тому оновлення класичних функцій управління та впровадження пріоритетних модернізованих функцій до практики управлінської діяльності керівників освітніх закладів підвищує її ефективність, розширює діапазон знань керівних кадрів і спонукає до пошуків новітніх форм, методів та механізмів управління, сприяє народженню нових педагогічних ідей, розробки концепцій, нових форм організації освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень. Проведена розвідка не вичерпує всіх аспектів проблеми формування управлінської компетентності керівників освітніх закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. У подальшому варто теоретично обґрунтувати та здійснити експериментальну перевірку системи розвитку управлінських компетентностей керівників освітніх установ. Подальшого вивчення вимагають розроблення та вдосконалення сучасних технологій формування управлінської компетентності, порівняльний аналіз процесу підготовки управлінців в Україні та за кордоном.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] С. П. Загородній, «Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти», дис. канд. наук., фак-т інформ.; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, Україна, 2017.
- [2] В. М. Лугова, Д. О. Серіков, «Напрями розвитку професійної Я-концепції керівника», на VIII Міжнар. наук.-практ. конф. *Проблеми і перспективи розвитку підприємництва*. Харків, Україна, 2014, с. 86–87.
- [3] В. М. Лугова, Д. О. Серіков, «Уточнення структури управлінської компетентності керівника», на Всеукр. наук.-практ. конф. *Розвиток*

європейського простору очима молоді: економічні, соціальні та правові аспекти. Харків, Україна: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2016, с. 221–226.

- [4] В. М. Лугова, Д. О. Серіков, «Діагностика управлінської компетентності керівника», *Актуальные научные исследования в современном мире*, № 3(23), ч. 4, с. 36–41, 2017.
- [5] О. І. Мармаза, *Інноваційний менеджмент*. Харків, Україна: Планета-принт, 2016.
- [6] В. В. Олійник, «Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 3–11, 2017.
- [7] 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://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B_MuTP5fdglis/view
- [8] Л. М. Сергеева, «Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу», *Теорія та методика управління освітою*, № 3, с. 23, 2010.
- [9] Т. М. Сорочан, «Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 9–12, 2015.
- [10] Т. М. Сорочан, «Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти», дис. д-ра наук, фак-т інформ., Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, Україна, 2005.

THE STRUCTURE OF THE MANAGEMENT COMPETENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Petro Oleshko,

candidate of historical sciences, associate professor,
Professor of the Department of Professional and
higher education of the Central Institute
of Postgraduate Education of
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9599-6052>
oleshko.ippo@gmail.com

Nelia Kinakh,

candidate of economic sciences, associate professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education
pedagogical education.
Lutsk, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>
nelyakinax@gmail.com

Abstract: The managerial competence of the manager is understood as the integral ability to build up their progressive professional development with constant complication of tasks and increasing levels of achievement in the process of preparation in the system of postgraduate pedagogical education. This kind of competency implies the formation of the following basic competencies in the heads of educational institutions: the awareness of their own actions in accordance with the goals and conditions of future professional activity; the ability to define strategy and organize the activities of the educational institutions they will manage; stimulating interest of future subordinates in pedagogical activity and establishing contacts with them on a humanistic basis; the ability to find non-standard approaches in the management decision-making process; striving for perfection of pedagogical activity. The essence and content of the concept of "managerial competence" as a systemic phenomenon from various scientific positions is revealed in scientific intelligence. Structural components and technologies of forming of managerial competence are analyzed. It is determined that the managerial competence of the modern head of the educational institution involves: awareness of the needs, interests and values orientations for management activity; assessment of professionally important qualities and regulation on this basis of their professional development. Emphasis is placed on approaches that determine the structure of managerial competence, the main of which are: functional-role (the main units of which are managerial functions, managerial roles, measurement of management behavior) and personality-activity (these are motives, goals, personal meaning and personal meaning) which include complex relationships and transitions) approaches that directly affect the professionalism of the head of an educational institution in the system of postgraduate teacher education. It is proposed to distinguish such components in the structure of managerial competence of the head of educational institution, which is connected with management process: economic, marketing, planning and forecasting, strategic, organizational, control, information-analytical. The basic types of

management that contribute to the optimization of the structure of managerial competence in the system of professional development and professional level of the head of the educational establishment are identified.

Key words: managerial competence; head; management; structure of managerial competence; control component.

СТРУКТУРА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Олешко Петр Степанович,

кандидат исторических наук, доцент,
профессор кафедры профессионального
и высшего образования Центрального института
последипломного образования
ГЗВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9599-6052>
oleshko.ippo@gmail.com

Кинах Неля Владимировна,

кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
Волынского института последипломного
педагогического образования.
Луцк, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9025-6514>
nelyakinax@gmail.com

Аннотация: Управленческая компетентность руководителя понимается как интегральная способность выстраивать свое поступательное профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и ростом уровней достижений в процессе подготовки в системе последипломного педагогического образования. Эта разновидность компетентности предполагает сформированность следующих основных компетенций у руководителей образовательных заведений: осознание собственных действий в соответствии с целями и условиями будущей профессиональной деятельности; умение определять стратегию и организовать деятельность образовательных заведений, которыми они будут управлять; стимулирование в будущих подчиненных интереса к педагогической деятельности и установление с ними

контактов на гуманістическій основе; способность находить нестандартные подходы в процессе принятия управленческих решений; стремление к совершенству педагогической деятельности. В научном исследовании раскрыта сущность и содержание понятия «управленческая компетентность» как системного феномена с различных научных позиций. Проанализированы структурные компоненты и технологии формирования управленческой компетентности. Определено, что управленческая компетентность современного руководителя заведения образования предполагает: осознание потребностей, интересов и ценностных ориентаций относительно управленческой деятельности; оценку профессионально важных качеств и регулирования на этой основе своего профессионального становления. Акцентируется внимание на подходах, определяющих структуру управленческой компетентности, основными из которых являются: функционально-ролевой (основными единицами которого являются управленческие функции, управленческие роли, измерения управленческого поведения) и личностно-деятельностный (это мотивы, цели, личностный смысл и способы их реализации, между которыми существуют сложные взаимосвязи и переходы) подходы, которые непосредственно влияют на профессионализм руководителя образовательного заведения в системе последипломного педагогического образования. Предложено в структуре управленческой компетентности руководителя учебного заведения, которая связана с управленческим процессом, выделить следующие компоненты: экономический, маркетинговый, планово-прогностический, стратегический, организационный, контрольный, информационно-аналитический. Определены основные типы управления, способствующие оптимизации структуры управленческой компетентности в системе повышения квалификации и профессионального уровня руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: управленческая компетентность; руководитель; управление; структура управленческой компетентности; компонент управления.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] S. P. Zahorodnii, «Rozvytok u kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv innovatsiinoi kompetentnosti u systemi pisliadyplomnoi osvity»,

- dys. kand. nauk., fak-t inform.; Vinnytskyi derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia, Ukraina, 2017.
- [2] V. M. Luhova, D. O. Sierikov, «Napriamy rozvytku profesiinoi Yakontseptsii kerivnyka», na VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Problemy i perspektyvy rozvytku pidpriemnytstva. Kharkiv, Ukraina, 2014, s. 86–87.
- [3] V. M. Luhova, D. O. Sierikov, «Utochnennia struktury upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka», na Vseukr. nauk.-prakt. konf. Rozvytok yevropeiskoho prostoru ochyma molodi: ekonomichni, sotsialni ta pravovi aspekty. Kharkiv, Ukraina: KhNEU im. S. Kuznetsia, 2016, s. 221–226.
- [4] V. M. Luhova, D. O. Sierikov, «Diahnostyka upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka», *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, № 3(23), ch. 4, s. 36–41, 2017.
- [5] O. I. Marmaza, *Innovatsiinyi menedzhment*. Kharkiv, Ukraina: Planeta-prints, 2016.
- [6] V. V. Oliinyk, «Vidkryta pisliadyplomna pedahohichna osvita: stan ta perspektyvy rozvytku», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 3–11, 2017.
- [7] 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://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B_MuTP5fdglis/view
- [8] L. M. Serheieva, «Suchasni oriientyry zmistu upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka navchalnoho zakladu», *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, № 3, s. 23, 2010.
- [9] T. M. Sorochan, «Pisliadyplomna pedahohichna osvita: mozhlyvi vidpovidi na vyklyky modernizatsii», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 2, s. 9–12, 2015.
- [10] T. M. Sorochan, «Rozvytok profesionalizmu upravlinskoï diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity», dys. d-ra nauk, fak-t inform., Luhanskyi nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. Luhansk, Ukraina, 2005.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-133-153](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-133-153)
УДК 371.004.9

Онаць Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
Президент Асоціації керівників шкіл України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Топузов Михайло Олегович,
кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТОЮ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРІОРИТЕТНОЮ ФОРМОЮ САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОПОРНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження управління самоосвітою вчителя в опорному закладі освіти як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності та принципи управління. Здійснено аналіз трактування поняття «самоосвіта» у словниках та розвідках, яке науковці детермінують у двох площинах: особистісному та процесуальному; висвітлено визначення ними характерних відмінних особливостей самоосвіти вчителя та структурних елементів поняття «самоосвіта»: самооцінювання, самовизначення, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль; а також сукупності компонентів – когнітивний, операційний, мотиваційний та аспектів самоосвіти вчителя: педагогічний – навчально-виховна та методична діяльність; психологічний – діагностична та консультативна діяльність; соціальний – участь у міжособистісних взаємодіях. Відображено результати вивчення стану управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя у опорному закладі освіти за такими питаннями: ступінь розуміння вчителями змісту і структури; значення самоосвітньої

діяльності, її рушійних сил, мотивації до самоосвіти; цільової спрямованості самоосвіти: когнітивної, процесуальної та особистісної; встановлення рівня розуміння вчителями, що самоосвіта є пріоритетною складовою розвитку професійної компетентності; структури самоосвітньої діяльності з погляду вчителів, які визначають її, як: самодіагностику, самопізнання, самооцінювання, самовизначення, самоствердження, самоорганізацію, саморефлексію, самоаналіз та самоконтроль; мотиви самоосвіти: діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні (орієнтація на процес та результат самоосвітньої діяльності), мотиви соціальної співпраці, міжособистісного спілкування, розвитку і самореалізації; спрямованість організації самоосвіти за науковими галузями: предметною, дидактичною, психологічною. Виділено принципи організації самоосвіти вчителя та управління: принцип науковості, практичної спрямованості, особистісно-індивідуального підходу, самостійності і добровільності, систематичності та наступності, комплексності, соціальної детермінації, гуманізації, мотиваційної основи, актуальності, гласності й наочності. Найпріоритетнішими за результатами дослідження названі: принцип цілеспрямованості, перспективності, оптимальності.

Авторами окреслено основні проблеми управління самоосвітою вчителя як формою саморозвитку професійної компетентності: відсутність адаптованих до особистісних потреб, особливо молодого вчителя, цілей та узгодженості діяльності опорного закладу освіти та філій, оскільки більшість із них знаходяться на етапі становлення; недостатня розробленість та застосування сучасних інтерактивних технологій тощо, а також визначені можливі способи забезпечення ефективності діяльності: комплексне і систематичне вивчення рівня кваліфікації та особистості кожного вчителя, його професійної діяльності та її результатів; застосування підвищення його кваліфікацій із застосування різних видів освіти; надання вчителю інформаційної та консультативної допомоги у виборі технологій самопізнання, самоствердження, саморозвитку; створення разом з ним програми його професійного та особистісного саморозвитку; забезпечення управлінського супроводу та підтримки на основі налагодженого зворотного зв'язку; стимулювання вчителя до самоосвіти і професійного розвитку; вибудовування стратегії управління розвитком та саморозвитком професійної компетентності вчителя.

Ключові слова: самоосвіта; управління; професійна компетентність; саморозвиток; принципи; опорний заклад освіти; аналіз.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Поширеною і продуктивною формою підвищення кваліфікації вчителя є самоосвіта. Про це свідчать останні наукові розвідки та багаторічний власний досвід. Управління самоосвітою в опорному закладі освіти розглядаємо як пріоритетну форму саморозвитку професійної компетентності, від ефективності і результатів якої залежать якість освіти і розвиток учнів, професійний і особистісний розвиток вчителя. Високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів неможливий без системної цілеспрямованої роботи з розвитку їх професійної компетентності, невід’ємною і пріоритетною складовою якої є самоосвіта. Без цієї складової науково-методичної роботи з кадрами, неможливо в умовах знаходження опорного закладу освіти та його філій у різних населених пунктах, та, очевидно, різним рівнем кваліфікації педагогічних кадрів у опорному закладі та його філіях, забезпечити створення системи професійного розвитку педагогів усього освітнього шкільного округу опорного закладу, а саме таке завдання покладене на керівника опорного закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення і функціонування опорних закладів освіти та їх філій передбачено нормативно-правовими документами. Так, Кабінет Міністрів України 19 червня 2019 р. затвердив Положення про освітній округ і опорний заклад освіти, яке визначає правовий статус, порядок утворення та основні засади діяльності освітнього округу і опорного закладу освіти, серед яких: освітні потреби здобувачів освіти у забезпеченні певних напрямів спеціалізації; здатність забезпечити на належному рівні організацію допрофільної підготовки і профільного навчання; рівень забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами [11].

Різні аспекти діяльності опорних закладів освіти, зокрема: опорні заклади як центри управління в умовах децентралізації (Л. Калініна) [3], базові засади управління опорним закладом (Л. Калініна, М. Топузов) [4], проектування інформаційно-освітнього середовища (М. Топузов) [15], особливості управління опорними закладами в умовах децентралізації (В. Мелешко) [7], стан управління опорними закладами в умовах децентралізації, інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера (О. Онаць) [8], [9]. Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою

саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти ще не знайшло відображення у дослідженнях науковців.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті: представити результати дослідження управління самоосвітою вчителів опорного закладу загальної середньої освіти як пріоритетної форми саморозвитку професійної компетентності.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- Здійснити аналіз тлумачень поняття «самоосвіта» у наукових розвідках та словниках.
- З'ясувати стан управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя у опорному закладі освіти.
- Визначити проблеми в організації самоосвітньої діяльності та управління нею в опорних закладах освіти.
- Окреслити способи підвищення ефективності управління самоосвітою вчителя у опорному закладі освіти як пріоритетної форми саморозвитку його професійної компетентності та перспективи подальших досліджень.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу дослідження складають положення психології про організацію навчально-пізнавальної діяльності (В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); теорія соціального і педагогічного менеджменту (В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Маслов та ін.; наукові основи управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу (В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Л. Калініна, В. Маслов, В. О. Сухомлинський); психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості в умовах неперервної професійної освіти (І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Отич, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська); психологічна концепція професійної компетентності вчителя (А. Маркова); рефлексія як основа управління педагогічною діяльністю і головний механізм розвитку особистості та її спрямованості (М. Кашапов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); психолого-педагогічна компетентність (О. Алферов, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, Т. Сорочан); концепція розвитку особистості (Р. Бернс); спрямованість особистості (Я. Коломенський, Ф. Гоноболін, А. Щербаков).

Здійснені SWOT-аналіз та контент-аналіз тлумачень поняття «самоосвіта» дають змогу зробити висновок про неоднозначність розуміння його сутності окремими дослідниками. Так, в українському педагогічному словнику наведено таке визначення: «самоосвіта – освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі» [2, с. 151], у психологічному словнику – «самоосвіта – це свідомий рух людини від того, ким вона себе усвідомлює, до того, ким вона прагне бути» [12, с. 349]. М. Ярмаченко під самоосвітою розуміє «освіту, яка одержується самостійно, поза будь-яким навчальним закладом, без сторонньої допомоги» [10, с. 409], І. Жерносек стверджує, що «самоосвіта – це самостійно надбані знання, з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах» [3, с. 43], Узагальнення наведених визначень дає підстави зробити висновок про те, що сутність поняття «самоосвіта» науковці детермінують у двох площинах: особистісному та процесуальному, інтеграція яких утворює єдине поле діяльності вчителя.

Тобто, з одного боку самоосвіта – це усвідомлена потреба у постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності, з іншого – постійна діяльність вчителя, спрямована на розширення та поглиблення знань і вмінь, розвиток його професійної компетентності.

Отже, підґрунтям самоосвіти є психічні процеси особистості, природні й сформовані загальні та спеціальні здібності вчителя.

Контент-аналіз (метод фіксації та квантифікації змістовних одиниць [14, с. 76] понятійно-термінологічного апарату наведених визначень дає можливість стверджувати, що об'єднуючим фактором в усіх тлумаченнях виступає процесуальний підхід до визначення сутності даного поняття, тобто розгляд самоосвіти вчителя як послідовної зміни певних якісних станів його професійної компетентності. Здійснений SWOT-аналіз (метод виокремлення спільних та відмінних ознак порівнюваних текстів [13, с. 302] дає змогу встановити характерні відмінні особливості самоосвіти вчителя: доповнення до основної (професійної) діяльності; виражений пізнавальний характер з елементами творчості; індивідуальна спрямованість діяльності та безпосередня зацікавленість у її результатах; відсутність керівництва, самоорганізація та самоконтроль. Перші три особливості відображають позитивні сторони самоосвітньої діяльності вчителів (усвідомленість, умотивованість і креативність), четверта – на відсутність зворотного зв'язку.

Аналізуючи зміст наведених визначень, можна виокремити такі структурні елементи поняття «самоосвіта»: самооцінювання, самовизначення, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль. Відповідно до цього, у структурі поняття «самоосвіта» можна розмежувати два взаємозалежних аспекти: змістовний, який встановлює сутність кожного елемента, та процесуальний, який визначає процедуру визначення кожного елемента. Оцінюючи зміст наведених тлумачень стосовного того, що самоосвіта вчителя має передбачати удосконалення як у професійному, так і в загальнокультурному плані, можна виділити два взаємопов'язаних компоненти у структурі поняття «самоосвіта»: особистісний (якості та риси) та професійний (знання і вміння). Якщо розглядати самоосвіту вчителя з боку її зовнішнього прояву – як певну діяльність, що складається з системи окремих усвідомлених послідовних дій (орієнтовних, виконавчих, контрольних), то можна виділити такі її компоненти: *когнітивний* – сукупність знань, необхідних для досягнення успіху у цій діяльності; *операційний* – сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення діяльності; *мотиваційний* – сукупність мотивів, що спонукають до цієї діяльності. Структуру поняття «самоосвіта» схематично (див. рис.) можна зобразити як поєднання сутності (професійний та особистісний розвиток) з формою (заданий процес з встановленим змістом і процедурою) з відображенням у зовнішньому прояві.

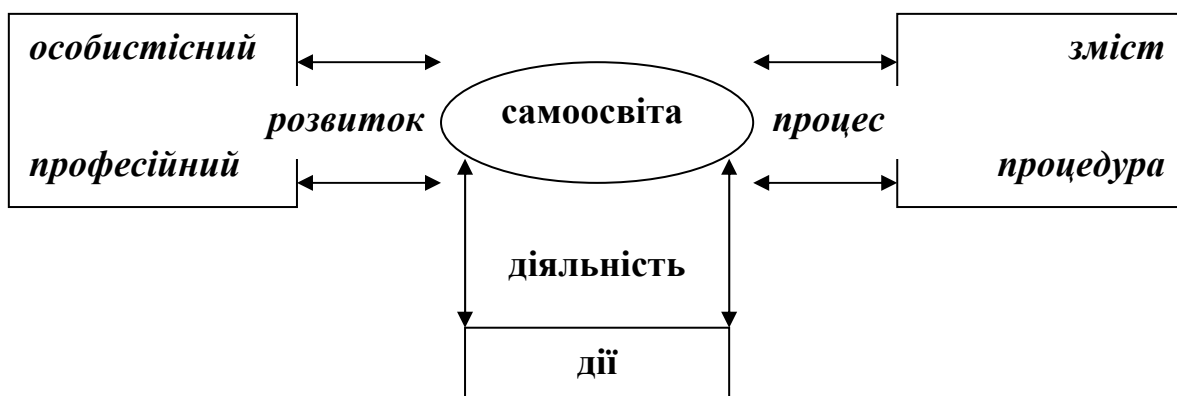


Рис. Структура поняття «самоосвіта»

З погляду змісту самоосвітньої діяльності учителя в опорному закладі загальної середньої освіти складається з таких аспектів: *педагогічного* – навчально-виховна та методична діяльність; *психологічного* – діагностична та консультативна діяльність; *соціального* – участь у міжособистісних взаємодіях.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для реалізації мети і визначених завдань обрано комплекс методів:

теоретичні – змістовний аналіз проблеми на основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, її системно-структурний та проблемно-цільовий аналіз; SWOT- і контент-аналіз; систематизація нормативно-правових документів у галузі освіти; узагальнення експериментальних даних;

емпіричні – діагностичні (само- та експертне оцінювання, бесіда, опитування та інтерв'ювання), обсерваційні (пряме та непряме спостереження, вибіркове і систематичне), праксиметричні (аналіз досвіду роботи з вчителями щодо розвитку їх професійної компетентності, аналіз діяльності опорних закладів освіти щодо управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою його професійної компетентності).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У процесі реалізації будь-якої діяльності, необхідно розуміти її зміст. Нами проведено дослідження серед вчителів опорних закладів освіти з метою з'ясування ними ступеня розуміння змісту і структури, значення самоосвітньої діяльності, її рушійних сил, мотивації до самоосвіти, принципів організації самоосвітньої діяльності, управління самоосвітою, розуміння самоосвіти як пріоритетної складової розвитку професійної компетентності тощо. До опитувального листа нами включено такі запитання: «Розкрийте сутність поняття самоосвіта» та «Вкажіть у порядку спадання значущості складові вашої самоосвітньої діяльності». Щодо змісту самоосвіти, то 85% респондентів у тому чи іншому вигляді зазначили, що це певна діяльність, спрямована на підвищення професійної кваліфікації (при цьому лише 55% вказали, що і на підвищення загальнокультурного рівня також); 7% респондентів самоосвітою вважають спеціально влаштовані у опорному закладі чи філіях заходи, решта – ототожнюють це поняття з роботою над індивідуальною обраною темою (зокрема, під час опрацювання інформаційного масиву з теми).

Щодо *структури самоосвітньої діяльності*, то, з погляду вчителів, в узагальненому вигляді вона складається з *самодіагностики, самопізнання, самооцінювання, самовизначення, самоствердження, самоорганізації, саморефлексії, самоаналізу та самоконтролю*. При цьому лише 24% респондентів правильно визначили структуру поняття (не ототожнювали споріднені поняття і не замінювали їх іншими), а 18% взагалі не змогли дати відповідь на ці запитання.

Рейтингове оцінювання компонентів самоосвіти виявилася такою: перше місце посіло самовизначення, тобто більшість вчителів вважають за

необхідне, насамперед, визначити власне місце в оточуючому соціумі (зокрема в педагогічному колективі закладу). Друге місце посіло самоствердження – для учителів дуже істотним є визнання їх колегами, учнями, батьками, адміністрацією як фахівців, спроможних не тільки професійно виконувати функціональні обов'язки, а й бути інноваційними. Третє місце посіли самодіагностика та самопізнання. Респонденти зазначили необхідність вивчення власної особистості як основи для досягнення перших двох позицій. Наступне місце респондентами відведено самоаналізу (слід зауважити, що самоаналіз виокремили лише 24% вчителів, решта зазначили цей структурний компонент просто як аналіз самоосвітньої діяльності без позначення суб'єкта аналізу). Саморефлексія посіла п'яте місце (при цьому рефлексія самоосвітньої діяльності ніяк не пов'язувалася з її аналізом). На шостому місці опинився самоконтроль і на сьомому – самоорганізація, тобто респонденти визнають необхідність здійснення контролю за діяльністю, але не вважають цей елемент достатньо суттєвим.

Щодо складових змісту самоосвітньої діяльності вчителів, то отримано такі напрями: науково-дослідницька робота з певної проблеми; вивчення наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури; участь у колективних та групових формах методичної роботи закладу та науково-методичного центру (районного або міського); вивчення педагогічного досвіду (безпосередньо – колег у закладі освіти, опосередковано – завдяки літературі); практичну апробацію власних матеріалів. *Глобальною метою самоосвітньої діяльності у деяких вчителів є створення власної професійної «Я-концепції», що відображає педагогічне кредо вчителя і детермінує його педагогічний стиль.*

Для з'ясування розуміння вчителями спрямованості змісту самоосвіти внесене запитання: «На що спрямована ваша самоосвіта?». Отримані відповіді можна об'єднати у три групи (якщо відповіді класифікувати за цільовою спрямованістю): *когнітивну* (поглиблення фахових і предметних знань), *процесуальну* (набуття вмінь та навичок), *особистісну* (розвиток здібностей та якостей). Важливо, що респонденти розуміють, необхідність постійно оновлювати систему професійних знань і вмінь, щоб ефективно моделювати і здійснювати освітній процес, бути спроможним перетворювати отриману наукову інформацію у навчально-методичний матеріал, доступний розумінню учнів (при цьому лише 15% учителів усвідомлюють, що необхідно також розширювати і загальнонаукові знання); слід збільшувати діапазон умінь та навичок, розвивати здатності, щоб професійно співпрацювати у освітньому процесі, проводити моніторинг та самоніторинг навчальних досягнень учнів і

власної діяльності, встановлювати партнерські взаємини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками; доцільно і корисно приділяти серйозну увагу розвитку власної особистості, щоб бути спроможним сприймати і розуміти психологічний стан дітей, розуміти особливості міжособистісних стосунків у дитячому колективі, між окремими учнями, здійснювати емоційно-вольовий вплив на дітей.

Якщо отримані на це запитання відповіді класифікувати з точки зору спрямованості змісту самоосвіти в наукову галузь, то їх можна об'єднати у три групи: *предметну* (стосується знань і вмінь у сфері навчального предмета чи циклу предметів у межах освітньої галузі); *дидактичну* (стосується методики викладання); *психологічну* (охоплює галузі, які причетні до процесів виховання та розвитку учнів). Управління самоосвітою вчителів, на нашу думку, доцільно здійснювати саме за такими групами знань, умінь та навичок, формування досвіду, спрямовуючи їх на саморозвиток здатностей і цінностей.

Для встановлення того, що спонукає вчителя до самоосвіти, нами сформульоване питання так: «Чому ви займаєтесь самоосвітою?». Найчастіші відповіді є такими: для підвищення кваліфікації і професійної компетентності – 85% респондентів; щоб підвищити матеріальну забезпеченість – 83%, зацікавленість у роботі – 78%; щоб отримати незалежність (зокрема, від контролю адміністрації та інших контролерів) – 73%; щоб набути впевненості в собі – 55%.

Аналіз отриманих даних свідчить, що пріоритетним у вчителів є бажання професійного зростання (інтерв'ювання засвідчило: у цій позиції опосередковано відображена і фінансова винагорода). Бажання бути незалежними та впевненими у собі відображає психологічні основи самоосвітньої діяльності, особливо молодих вчителів. Потреба у матеріальному забезпеченні є досить важливою і гострою – вона стоїть вище від цікавої роботи і навіть упевненості в собі (це свідчить про низький рівень оплати праці вчителів, особливо молодих). Іншими словами, відсутність належного фінансового забезпечення може знецінити почуття незалежності, значущість роботи взагалі.

Для вивчення мотивів використано їх поділ на групи А. Марковою. Ці мотиви умовно поділені на різні аспекти педагогічної поведінки (професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала) [6, с. 74–75]: а) *мотиви розуміння призначення професії*; б) *мотиви професійної діяльності*; в) *мотиви професійного спілкування*; г) *мотиви виявлення особистості у педагогічній професії*.

З метою вивчення способів формування мотивації вчителів (способів залучення до здійснення самоосвітньої діяльності) до опитувального

листа внесене запитання: «Яким чином стимулюється ваша самоосвітня діяльність?». Основними формами мотиваційно-цільової діяльності (керівників опорних закладів та їх заступників, керівників методичних об'єднань, творчих груп, наставників тощо) є індивідуально-мотиваційна робота з орієнтації вчителів на досягнення високих результатів у роботі, підвищення професійного та загальнокультурного рівня. У 92% випадків використовуються такі методи і прийоми стимулювання: забезпечення персональної відповідальності за доручену справу; формування реалістичного самооцінювання; розроблення та вдосконалення системи заохочення й стимулювання відповідно до досягнутих результатів; створення сприятливого психологічного клімату в колективі; покращення умов роботи; підкреслення досягнень; позитивна установка на успіх.

Досліджувалися діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на процес і результат самоосвітньої діяльності), мотиви соціальної співпраці, міжособистісного спілкування, розвитку і самореалізації. Аналіз змісту відповідей респондентів дає підстави визначити найпоширеніші мотиви самоосвітньої діяльності учителів (за рейтингом вибору): бажання працювати професійно, мати високі результати – 73%; бажання використовувати у своїй роботі інноваційні педагогічні технології, ефективні засоби, форми і методи навчання і виховання – 28%; бажання самореалізовуватися – 25%; бажання відповідати вимогам адміністрації – 22%. Результати дослідження дозволяють об'єднати провідні мотиви самоосвіти вчителів у дві групи: *соціальні* (результативність професійної діяльності, її суспільне визнання) та *особистісні* (кар'єрна амбіційність, самоствердження, фінансова незалежність).

Серед зазначених методів реалізації самоосвітньої діяльності, а відповідно управління нею як пріоритетною формою розвитку професійної компетентності, найефективнішими респонденти назвали: проектну діяльність, виконання різноманітних творчих робіт та індивідуальне експериментування, що є важливим для реалізації ідеї креативного підходу та новизни; проведення мозкових штурмів, ділових та імітаційних ігор, моделювання, полемік та дискусій, що сприяє не тільки поширенню й поглибленню знань і набуття вмінь; вирішенню репродуктивних та творчих питань, а й їх узагальненню і розширенню, формуванню практичних умінь, навичок, здатностей, які сприяють реалізовувати застосування знань у нестандартних умовах і набуття креативного досвіду, тобто формування відповідних компетентностей учителя; демонстрація та відповідне представлення результатів самоосвітньої діяльності як творчих звітів, презентації адаптованих чи

нових, авторських технологій, що сприяє реалізації ідеї відкритості результатів самоосвіти; спостереження та критичний аналіз наявної практики самоосвіти, що реалізує ідею орієнтації в сучасній реальності та формує розуміння про вибір ефективніших сучасних форм, методів, методик для власного професійного зростання та саморозвитку. Інтерв'ювання респондентів показало, що найбільш поширеними ідеями, які сповідують вчителі у своїй самоосвітній діяльності, є набуття конкурентоспроможності та ідея можливості застосування набутих знань у практичній педагогічній діяльності. Також досить вираженою є ідея запровадження нового, створення чогось оригінального (реалізація самовираження).

Ефективні методи управління самоосвітньою діяльністю вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності нами об'єднано в такі групи: *пізнавальні* – способи пізнавальної взаємодії між учителем та адміністратором, іншим наставником чи консультантом з метою здобуття нових знань або вдосконалення умінь і навичок; *мотиваційні* – способи взаємодії, що сприяють заохоченню та стимулюванню до активної діяльності; *регулятивні* – способи взаємодії, які використовують для врегулювання різноманітних процесів.

Проведене інтерв'ювання показало, що у 45% випадків самоосвітня діяльність учителів відбувається за таким алгоритмом: визначення особливостей власної діяльності та особистісних орієнтацій; виявлення методів, форм і засобів досягнення обраного результату; обрання шляхів реалізації діяльності; демонстрація результатів (публічні презентації або участі у виставках). В інших випадках (55% респондентів) самоосвіта проводиться за планом: вивчення інформаційного масиву і педагогічного досвіду з певної проблеми, набуття власного досвіду, демонстрація доробок.

Принципи управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності у опорному закладі освіти розглядаються нами з двох позицій: як основні правила самоосвітньої діяльності та як способи її здійснення. *Принцип* (від латин. *principium* – основа) – це основні вихідні положення теорії, основні правила діяльності [1, с. 477]. Виділяємо таку групу принципів: *принцип науковості*, який передбачає опору на теоретичні основи професійної діяльності вчителя; *принцип практичної спрямованості*, який покликаний реалізовувати зв'язок самоосвіти з його професійною діяльністю; *принцип особистісно-індивідуального підходу*, який пов'язаний з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб, особливо молодого вчителя, наявного рівня його професійної компетентності, життєвого та соціального досвіду; *принцип самостійності і добровільності*, який

відображає ступінь усвідомленості учителем необхідності самоосвітньої діяльності; *принцип систематичності та наступності*, послідовного ускладнення змісту і форм діяльності; *принцип комплексності*, який передбачає інтеграцію різних наукових галузей (педагогіки, психології, методики викладання, фізіології тощо); *принцип соціальної детермінації*, що вимагає врахування соціальних завдань суспільства, державної політики в галузі освіти; *принцип гуманізації*, який передбачає повагу до людини та довіру до неї (поважати особистість учителя – означає забезпечити максимальний розвиток його ініціативи, таланту та творчих здібностей); *принцип мотиваційної основи*, який передбачає використання різних видів стимулювання та заохочення самоосвітньої діяльності; *принцип актуальності, гласності й наочності* результатів самоосвіти.

Пріоритетність реалізації на практиці зазначених принципів досліджувалася за допомогою вивчення документації опорних закладі освіти, інтерв'ювання та аналізу відповідей учителів на питання опитувального листа, в якому їм пропонувалося проранжувати твердження: «Учитель у самоосвітній діяльності повинен: відповідати за власне навчання; спиратися на результати самодіагностики; застосовувати здобутки сучасної науки; висловлювати власну думку та ділитись набутим досвідом; виявляти ініціативу щодо запровадження нових ідей та засобів навчання; враховувати потреби навчального закладу; дотримуватися чіткого плану; не лише розширювати кругозір, а й розвивати особистість».

Відповіді респондентів за рейтингом розташувалися таким чином: виявляти ініціативу щодо запровадження нових ідей та засобів навчання – 90% респондентів; висловлювати власну думку та ділитись набутим досвідом – 70%; застосовувати здобутки сучасної науки – 55%; не лише розширювати кругозір, а й розвивати особистість – 30%; спиратися на результати самодіагностики – 25%; відповідати за власне навчання – 21%; враховувати потреби закладу освіти – 15%; дотримуватися чіткого плану – 7%.

Отже, найбільш реалізованими у самоосвітній діяльності учителів виявилися принципи самостійності й добровільності, гласності й наочності. Третє місце посідає принцип комплексності. Четверте місце респонденти відвели принципу індивідуальної спрямованості самоосвіти, п'яте – принципу соціальної детермінації. На останньому місці – принцип систематичності й наступності. Важливим респонденти вважають виявлення ініціативи у запровадженні нових ідей, що свідчить про наявність мотивації самовираження. У зв'язку з цим, особливу увагу керівникам опорних закладів освіти повинні приділяти таким принципам управління самоосвітньою діяльністю учителів як пріоритетною формою

саморозвитку професійної компетентності: *принцип цілеспрямованості*, який повинен визначає реальні цілі самоосвіти та шляхи здійснення; *принцип перспективності*, який має забезпечити безперервність процесу самоосвіти; *принцип оптимальності*, який має забезпечувати раціональність організації самоосвітньої діяльності вчителя та раціональність і оптимальність управління нею. Аналіз документації опорних закладів освіти та результатів безпосереднього педагогічного спостереження показав, що зазначені принципи на практиці реалізуються не повністю. Так, у всіх учителів сформульована індивідуальна методична тема, але лише у 37% випадків вона відображає мету самоосвітньої діяльності (тобто мета самоосвіти або нечітко сформульована, або занадто спрощена). Лише у 14% вчителів розроблена стратегія самоосвітньої діяльності, ще у 21% наявний план цієї діяльності, решта проводить цю діяльність хаотично.

У процесі аналізу отриманих результатів можна сформулювати проблеми щодо управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності: відсутність адаптованих до особистісних потреб, особливо молодого вчителя, цілей діяльності опорного закладу освіти чи філії, оскільки більшість із них знаходяться на етапі становлення; недостатня розробленість та застосування сучасних інтерактивних технологій здійснення самоосвіти із застосуванням ІТ-технологій тощо. Аналіз документації та результатів інтерв'ювання також дає змогу зробити висновок, що майже не реалізуються принципи опори на практику та науковості (відсутня чітка стратегія або концепція самоосвіти), мотиваційної спрямованості та гуманізації (наявні примусовість та формальність). Останнє місце самоорганізації свідчить про недосконалість спланованості та відсутність системності і цілеспрямованого характеру самоосвітньої діяльності. Це свідчить про недосконалу покрокову координацію, організацію самоосвітньої діяльності та управління нею як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отримані експериментальні дані дають підставу стверджувати, що самоосвіта вчителя є не лише формою науково-методичної роботи. Як усвідомлена потреба вчителя у постійному вдосконаленні власної особистості та професійної діяльності способом саморозвитку з акцентом на соціалізацію у освітньому середовищі, самоосвіта виступає пріоритетною формою розвитку його професійної компетентності, а

організація самоосвітньої діяльності – пріоритетною формою управління саморозвитком професійної компетентності. Визначені компоненти (когнітивний, операційний та мотиваційний) та аспекти (педагогічний, психологічний та соціальний) самоосвіти дали змогу в її структурі визначити сутність – професійний та особистісний розвиток учителя та форму – заданий процес із встановленим змістом і процедурою. Експериментально визначені компоненти самоосвітньої діяльності (вивчення літератури та педагогічного досвіду, виконання науково-дослідної роботи, участь у різних формах науково-методичної роботи, практична апробація власних методичних матеріалів) дають змогу учителю поглиблювати фахові і предметні знання, набувати практичних умінь і навичок професійної діяльності та розвивати особистісні якості, тобто розвивати професійну компетентність. Для забезпечення ефективності управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності в опорному закладі загальної середньої освіти необхідно: проводити комплексне і систематичне вивчення рівня кваліфікації та особистості кожного вчителя, його професійної діяльності та її результатів (за допомогою зовнішньої та самодіагностики); надавати вчителю інформаційну та консультативну допомогу у виборі технологій самопізнання, самоствердження, саморозвитку; створювати разом з ним програму його професійного та особистісного саморозвитку; забезпечувати управлінський супровід та підтримку на основі налагодженого зворотного зв'язку; м'якого поелементного контролю і моніторингу; оприлюднювати результати самоосвіти вчителя та відповідним чином його стимулювати; на основі діагностичних даних вибудовувати стратегію управління розвитком професійної компетентності вчителя; здійснювати активну і дієву управлінську підтримку творчості; формувати єдине творче поле освітнього простору опорного закладу загальної середньої освіти та його філій; активно залучати вчителів до управління та співуправління.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням наступності у формуванні професійної компетентності вчителя під час навчання у закладах вищої освіти та оволодіння ним навичок її саморозвитку; управління розвитком та саморозвитком професійної компетентності вчителя нової української школи, особливо старшої профільної школи; збалансованості дій суб'єктів управління та впливів соціокультурного оточення на опорний заклад освіти та його філій в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад на розвиток і саморозвиток професійної компетентності вчителя; вивчення зарубіжного та вітчизняного теоретичного і практичного досвіду впровадження

ефективних інтернет-технологій у процес управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2001, 1440 с.
- [2] С. У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь, 1997, 373 с.
- [3] І. П. Жерносек. *Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти*. Київ, Україна, 2000, 124 с.
- [4] Л. М. Калініна, «Опорні заклади освіти як центри управління в умовах децентралізації», *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, Україна, 2018, с. 216–218.
- [5] Л. М. Калініна, М. О. Топузов, «Аналіз базових засад управління опорним закладом освітнього округу», *Комп'ютер у школі та сім'ї*, № 3, с. 21–27, 2018.
- [6] А. К. Маркова, «Психологические критерии и ступени профессионализма учителя», *Педагогика*, № 6, с. 55–63, 1995.
- [7] В. В. Мелешко, «Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації», *Педагогічна освіта: теорія і практика*, № 25, с. 113–120, 2018.
- [8] О. М. Онаць, «Стан управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації та ОТГ», *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, Україна, 2018, с. 222–223.
- [9] О. М. Онаць, «Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера», *Проблеми сучасного підручника*, № 20, с. 287–296, 2018.
- [10] Педагогічний словник; Ярмаченко М. Д. Ред. – Київ, Україна: Пед. думка, 2001, 514 с.
- [11] Кабінет міністрів України (2019, Черв. 19). *Постанова № 532, «Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-osvitnij-okrug-i-opornij-zaklad-osvit-m-190619>
- [12] *Психологический словарь*. Москва, Россия: Педагогика-Пресс, 1997, 438 с.

- [13] Дж. Равен, *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*; пер. с англ. Москва, Россия, 2001, 142 с.
- [14] В. Радул, «Соціально-педагогічна зрілість молодого вчителя», *Початкова школа*, № 7, с. 42–43, 1998.
- [15] М. О. Топузов, «Проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти в підручнику для керівника», *Проблеми сучасного підручника*, № 20, с. 473–484, 2018.

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN A SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Olena Onats,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Head of the
Department of Economics and
Management of General Secondary
Education of the Institute of Pedagogics of the
NAES of Ukraine, President of Ukrainian School Heads Association.
Kiev, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Michael Topuzov,

Candidate of Economical Sciences,
senior researcher of the Economics and
Management of the Comprehensive Secondary
Education Department of the
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.
Kiev, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

Annotations. The article presents the results of the study of the teacher's self-education management in the basic educational institution as a priority form of self-development of his professional competence and management principles. The concept of "self-education" has been interpreted in dictionaries and intelligence, which is determined by scientists in two planes: personal and procedural; characteristic distinctive features of teacher's self-education; structural elements of the concept of «self-education»: self-esteem, self-determination, self-organization, self-analysis, self-control; a set of components: cognitive, operational, motivational; aspects of teacher's self-education: pedagogical – educational and methodical activity; psychological – diagnostic and consultative activity; social – participation in interpersonal interactions.

The state of self-education management as a priority form of self-development of teacher's professional competence in a basic educational institution was experimentally investigated, in particular: the degree of understanding of the content and structure by teachers; importance of self-educational activity, its driving forces, motivation for self-education; the purpose of self-education: cognitive, procedural and personal; establishing a level of understanding by teachers that self-education is a priority component of the development of professional competence; structures of teachers' self-education activities: self-diagnosis, self-knowledge, self-esteem, self-determination, self-affirmation, self-organization, self-reflection, self-analysis and self-control; activity-procedural and activity-resultant motives (process orientation and result of self-educational activity); motives for social cooperation, interpersonal communication, development and self-realization; orientation of the content of self-education in the scientific field: subject, didactic, psychological. The following principles of management of teacher's self-education and their content are distinguished: the principle of scientific, practical orientation, personal-individual approach, independence and voluntariness, systematicity and continuity, complexity, social determination, humanization, motivational basis, relevance, transparency and clarity.

The most priority results of the study were selected: the principle of purposefulness, perspective, optimality. The main problems of managing a teacher's self-education as a form of self-development of professional competence are outlined; insufficient development and application of modern interactive technologies, etc. The ways of ensuring the effectiveness of such activity are determined through a comprehensive and systematic study of the level of qualification and personality of each teacher, his professional activity and his results; applying his advanced training in the application of different types of education; to provide the teacher with information and advisory assistance in choosing technologies of self-knowledge, self-affirmation, self-development; create with him a program of his professional and personal self-development; provide management support and support through streamlined feedback; stimulating the teacher to self-education and professional development; develop a strategy for managing the development and self-development of a teacher's professional competence.

Keywords: self-education; management; professional competence; self-development; principles; supporting institution of education; analysis.

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕМ УЧИТЕЛЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЙ ФОРМОЙ САМОРАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОПОРНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Онаць Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
заведующая отделом экономики и управления
общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины,
Президент Ассоциации руководителей школ Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Топузов Михаил Олегович,

кандидат экономических наук,
старший научный сотрудник
отдела экономики и управления
общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследования управления самообразованием учителя в опорном учебном заведении как приоритетной формой саморазвития его профессиональной компетентности и принципы управления. Осуществлена трактовка понятия «самообразование» в словарях и исследованиях, которое ученые детерминируют в двух плоскостях: личностной и процессуальной; определены характерные отличительные особенности самообразования учителя; названы структурные элементы понятия «самообразование»: самооценка, самоопределение, самоорганизация, самоанализ, самоконтроль; обозначают совокупность компонентов – когнитивный, операционный, мотивационный; а также такие аспекты самообразования учителя: педагогический – учебно-воспитательная и методическая деятельность; психологический – диагностическая и консультативная деятельность; социальный – участие в межличностных взаимодействиях.

Представлены результаты исследования, которые касаются состояния управления самообразованием как приоритетной формой саморазвития профессиональной компетентности учителя в

опорном учебном заведении по таким вопросам: степень понимания учителями содержания и структуры, значения самообразовательной деятельности, ее движущих сил; мотивации к самообразованию; целевой направленности самообразования – когнитивной, процессуальной и личностной; определение уровня понимания учителями самообразования как приоритетной составляющей развития профессиональной компетентности; определение респондентами структуры самообразовательной деятельности, как: самодиагностики, самопознания, самооценки, самоопределения, самоутверждения, самоорганизации, саморефлексии, самоанализа и самоконтроля; мотивы самообразования: деятельностно-процессуальные и деятельностно-результативные (ориентация на процесс и результат самообразовательной деятельности); мотивы социального сотрудничества, межличностного общения, развития и самореализации; отражение содержания самообразования в таких научных отраслях: предметной, дидактической, психологической. Определены принципы управления самообразованием учителя и их содержание: принцип научности, практической направленности, личностно-индивидуального подхода, самостоятельности и добровольности, систематичности и последовательности, комплексности, социальной детерминации, гуманизации, мотивационной основы, актуальности, гласности и наглядности. Самыми приоритетными по результатам исследования названы: принцип целенаправленности, перспективности, оптимальности. Авторами обозначены такие основные проблемы управления самообразованием учителя как формой саморазвития профессиональной компетентности: отсутствие адаптированных к личностным потребностям, особенно молодого учителя, целей и согласованности деятельности опорного учреждения образования и филиалов, поскольку большинство из них находятся на этапе становления; недостаточная разработанность и применение современных интерактивных технологий, а также очерчены возможные способы обеспечения эффективности управления самообразованием: комплексное и систематическое изучение уровня квалификации и личности каждого учителя, его профессиональной деятельности и ее результатов; повышение его квалификации с использованием различных видов образования; предоставление учителю информационной и консультативной помощи в выборе технологий самопознания, самоутверждения, саморазвития; создание вместе с ним программы его профессионального и

личностного саморозвиття; забезпечення управленческого супроводження і підтримки на основі налаженої зворотньої зв'язі; стимулювання учителя к самообразованню і професійному розвитку; вистраивання стратегії управління розвитком і саморозвитком професійної компетентності учителя.

Ключевые слова: самообразование; управление; профессиональная компетентность; саморазвитие; принципы; опорное учреждение образования; анализ.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin, Ukraina: VTF «Perun», 2001, 1440 s.
- [2] S. U. Honcharenko, Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv, Ukraina: Lybid, 1997, 373 s.
- [3] I. P. Zhernosek. Naukovo-metodychna robota v navchalnykh zakladakh systemy zahalnoi serednoi osvity. Kyiv, Ukraina, 2000, 124 s.
- [4] L. M. Kalinina, «Oporni zaklady osvity yak tsenry upravlinnia v umovakh detsentralizatsii», Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2018 rik. Kyiv, Ukraina, 2018, s. 216–218.
- [5] L. M. Kalinina, M. O. Topuzov, «Analiz bazovykh zasad upravlinnia opornym zakladom osvitnoho okruhu», Kompiuter u shkoli ta simi, № 3, s. 21–27, 2018.
- [6] A. K. Markova, «Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya», Pedagogika, № 6, s. 55–63, 1995.
- [7] V. V. Meleshko, «Osoblyvosti upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii», Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, № 25, s. 113–120, 2018.
- [8] O. M. Onats, «Stan upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii ta OTH», Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2018 rik. Kyiv, Ukraina, 2018, s. 222–223.
- [9] O. M. Onats, «Innovatsiini tekhnolohii v upravlinskii diialnosti kerivnyka opornoho zakladu osvity v pidruchnyku dlia menedzhera», Problemy suchasnoho pidruchnyka, № 20, s. 287–296, 2018.
- [10] Pedahohichnyi slovnyk; Yarmachenko M. D. Red. – Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2001, 514 s.
- [11] Kabinet ministriv Ukrainy (2019, Cherv. 19). Postanova № 532, «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitnii okruh i opornyi zaklad osvity». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro->

zatverdzhennya-polozhennya-pro-osvitnij-okrug-i-opornij-zaklad-osvit-
m-190619

- [12] Psihologicheskij slovar'. Moskva, Rossiya: Pedagogika-Press, 1997, 438 s.
- [13] Dzh. Raven, Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy; per. s angl. Moskva, Rossiya, 2001, 142 s.
- [14] V. Radul, «Sotsialno-pedahohichna zrilist molodoho vchytelia», Pochatkova shkola, № 7, s. 42–43, 1998.
- [15] M. O. Topuzov, «Proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha opornykh zakladiv osvity v pidruchnyku dlia kerivnyka», Problemy suchasnoho pidruchnyka, № 20, s. 473–484, 2018.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-154-206](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-154-206)
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

КОНВЕРГЕНТНА КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СПОСІБ ДЛЯ РОЗКРИТТЯ ФЕНОМЕНОЛОГІЇ БУТТЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті на основі застосування антропологічного, культурологічного, цивілізаційного, системного, холістичного підходів проводиться формування конвергентної концепції компетентності. У межах цієї концепції компетентність подається як процесуальний за своєю природою антропологічний і соціокультурний феномен, що є одним із факторів конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності» сучасного світу, який відіграє для особистості роль професійного та життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а для світу і соціуму – реалізує функції консолідації, інтеграції, комунікації, толерантності, забезпечуючи стале існування суспільства загалом, а також є антропологічною умовою сталого розвитку. На основі уявлень про контекстуальність культури презентується ідея існування феномену компетентності в двох основних формах: актуальній та контекстуальній. Формуються уявлення про *конвергентну й інтегративну мета-функцію* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, у межах якої інші функції об'єднуються в систему. Розробляються концепти компенсаторно-технічного походження компетентності, здоров'язбережувальної матриці компетентності та компетентісно орієнтованого квантування і трансформації онтології людини. Компетентність визначаємо як конвергентний (консолідує та інтегрує) феномен та значущу складову сучасної Морської могутності (англ. Sea Power), у смислових межах якої інтегративно і виразно розкриваються економічна і технічна потужність, соціальна стабільність, матеріальний добробут, демократія, інноваційність

західної цивілізації. У разі використання геополітичного підходу та ідей транзитології, консолідації демократії і конвергенції здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури розглядається як феномен, який сприяє поступу демократії, свободи, толерантності, інновацій, євроінтеграції та сталому розвитку. Аналізуються межі компетентнісного підходу, які пропонується розширити завдяки використанню антропологізації, аксіологізації, гуманізації. На основі використання ідей антропологізації та конвергентної концепції компетентності розробляється антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: конвергентна концепція компетентності; здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури; післядипломна освіта; методологія; антропологізація; педагогіка здоров'я; європоцентризм; демократія; трансфер знань.

*Людина представляє собою фігуру з піску
між морським відливом і припливом.*

Жіль Дельоз

*У наш час, безумовно, найважливіше завдання філософії –
довести існування людини.*

Е. Агацці

Любитель живе надіями, професіонал працює.

Гарсон Кейнін

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблематизація (відповідно до ідей М. Фуко) [44, с. 312] і постановка проблеми розробляється нами на основі рецепції людиномірних ідей і духу сучасного «антропологічного повороту» (англ. *Antropological Turn*) [27] та «екзистенційного повороту» [27, с. 6], [23, с. 162–172], [30, с. 49–188] в гуманітаристиці, а також з урахуванням потужного культурологічного тренду постмодерну, який є конкурентним до редуційних соціоцентричних і техноцентричних традицій модерну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Указані тенденції розглядаються нами як методологічні умови, що визначають потребу у формуванні професійних візій та осмисленні здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури не тільки у вузькопрофесійних, технологічних і методичних форматах, а й, передусім, як складний багатомірний антропокультурний феномен [43]. У цьому контексті методологічно значущим є те, що на основі антропологічно-ціннісного

осмислення світових наукових і культурних тенденцій ми актуалізуємо важливість розгляду здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури завдяки розкриттю природи людини співвідносно і взаємопов'язано з визначальними вимірами соціокультурної реальності, а саме: з соціальним, культурним, технічним, економічним, інформаційним, управлінським. Тобто ми презентуємо питання методологічно орієнтованих досліджень компетентності, представлені як значущий чинник сталого існування і розвитку сучасної «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності.

Водночас актуальним є суто практичний вимір методологічно орієнтованої проблематики розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури (як компетентності взагалі), представлені як антропологічний, соціальний і культурний [37, с. 14] феномени. Цей аспект полягає в потребі осмислення освіти і професійної діяльності педагога (зокрема здоров'язберезувальної) як людинотворчої, культуротворчої [38], життєтворчої [37, с. 8–9], людинотворчої [9] соціально значущої, соціально-комунікативної [37, с. 22], [46, с. 11–12], соціально-консолідувальної, соціально-екологічної, трансформуючої цивілізаційне «зростання в розвиток» [34]. Тобто з холистичних та антропокультурних позицій значущим є практичний аспект проблеми, де професійна діяльність учителя фізичної культури розглядається як така, що спрямована на формування людини здорової, і її здоров'я не виокремлено, а як складова культурної і соціальної онтологій, а також співвідносно до наявних тенденцій розвитку, до системної і соціотехнічної [35], «міжкультурно-комунікативної» та техно-інфо-економічної організації сучасного світу.

Указані методологічні інтенції можна висловити у форматі системи методологічно орієнтованих запитань: «Яке місце і значущість феномену здоров'язберезувальної компетентності в культурному і соціальному бутті?», «Як системна специфіка організації сучасного соціуму, культури та загалом світу проявляється у феноменології компетентності?», «Які визначальні та системні особливості здоров'язберезувальної компетентності, порівняно з іншими, що розкриваються під час її антропокультурного й онтологічного осмислення?», «Як впливає техно-інформаційно-економічна спрямованість сучасної соціальної реальності та світу загалом на специфіку здоров'язберезувальної компетентності та на її функції?».

Отже, базисною ідеєю нашого дослідження є аналіз компетентності, розглянутої як невід'ємна («органічна») складова соціокультурної сфери [37, с. 61–101], та чинника, який певною мірою впливає на специфіку, системність і тенденції розвитку сучасного світу [2], [4], [6], [8–11], [13],

[15], [17], [20–22], [27], [30–32], [34], [35], [37], [38], [45–47], [49], [58] співвідносно з розкриттям ресурсів особистості [20; 37, с. 28]. Формально це презентується як аналіз визначальних аспектів [13] взаємодії в системі «компетентність – сучасна реальність (соціальна, культурна, технічна, інформаційна, економічна)». Указані системні методологічні ідеї є передумовою для розгляду компетентності як інноваційного [35], [37, с. 12], інтегративного (Р. Уайт, Дж. Равен, Ю. Татур) [37, с. 6], процесуального, комунікативного [37, с. 22], [46], консолідуючого, конвергентного, кон'юнктивного [25] за своїм глибинним змістом феномену.

Методологічний і практичний виміри цього питання визначаються важливістю формування системних та концептуальних уявлень про місце, специфіку функціонування та значущість здоров'язберезувальної компетентності для соціокультурної сфери. Такий системний, антропокультурно орієнтований розгляд компетентності є методологічною інтенцією, спрямованою на пізнання її природи. Відповідно розкриття феноменології компетентності надає можливість проводити її розроблення не тільки аксіоматично на основі запитів і вимог, а й з урахуванням її природи. У цьому контексті актуальним є питання можливості цілеспрямованого внесення до структури здоров'язберезувальної компетентності певних структурних компонентів та культурно співвідносного формування її функцій, що сукупно спрямовано на розвиток соціального здоров'я, толерантності, доброти, міжкультурної комунікації [37, с. 22], [45], сталого розвитку та інших значущих аспектів сучасного взаємозалежного світу.

Визначальним аспектом постановки цієї проблеми є європоцентричні устремління України, що виразно проявляється в культурно-освітньому просторі завдяки розкриттю гуманістичного, культурного і *компетентнісного* потенціалів концепції «Нової української школи». В аспекті європеїзації важливим є розуміння компетентності як особливого досягнення західної цивілізації [13], [20], [27], [34], [38], [58], яка є проявом «гуманітарної сили» й розглядається нами як значуща складова «Нового гуманізму» [34] і «Людської революції» [34]. Тому є методологічно-світоглядна і практична (для удосконалення самої ж компетентності) потреба в тому, щоб зрозуміти компетентність не тільки на технологічному, а й на концептуальному, цивілізаційному, глобальному, аксіологічному, онтологічному, екзистенційному, антропокультурному, футуристичному, соціально-політичному, соціально-екологічному і системному рівнях.

Указані методологічні осмислення є особливо важливими в контексті формування єдиного світу [4], [12], [13], [34] – стрімких процесів

глобалізації співвідносно зі збереженням навколишнього середовища та самої людини. Відповідно актуальними є суто практичні питання розроблення педагогічних систем та їх відповідності природі людини і культури, а також співвідносність з пріоритетними ідеями Нового гуманізму, у межах якого, як вказує А. Паччеї, значущим є «почуття глобальності, любов до справедливості і нетерпимість до насильства» [34], «цілісна людська особистість і її можливості» [34], «єдність світу і цілісність людства в епоху глобальної людської імперії» [34]. Цей аспект розгляду компетентності як глобального гуманітарного феномену визначається планетарною і «всепроникною» та «тотальною» природою сучасного капіталізму і технократизму, а також проблематикою формування постлюдини [45] і відповідно антропологічної [2], [4], [6], [8], [10], [11], [13], [15], [17], [21], [22], [45], [47], [53] й екологічної криз [34]. Тому актуальним і системоорганізуючим аспектом нашого дослідження є аналіз компетентності як системного, глобального антропокультурного і соціального чинника, що сприяє сталому розвитку й обмежує кризові явища, сприяючи конструктивному і діяльнісному вирішенню проблем.

У науковій педагогічній літературі, а також у дослідженнях гуманітарного напрямку методологічно і практично орієнтовану проблематику вивчення компетентності як складного, системного, конвергентного (у розумінні такого, що зближує, інтегративного, консолідуючого), глобального, багатомірного [37, с. 30], поліфункціонального [37, с. 30], антропокультурного [13], [19], [34], [37], [43], [58] феномену сучасного технологічно, економічно, інформаційно спрямованого світу розкрито недостатньо. Відповідно не досліджено це питання в контексті удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [43] в умовах післядипломної освіти. Вказані аспекти сукупно з важливістю розкриття природи компетентності як системного, конвергентного, особистісно-професійного і культурно-освітнього чинників сучасності визначають актуальність нашого дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета нашого дослідження – удосконалення методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі операціоналізації (трансформації феноменологічних уявлень і теоретичних побудов у технологічно та практично орієнтовані формати) та інтерпретації уявлень про компетентність, розглянуту як конвергентний, консолідуючий та інтегративний антропокультурний феномени. Указані методологічні

інтенції планувалося реалізувати завдяки розробленню *конвергентної концепції компетентності*.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Використовуючи вчення П. Анохіна про функціональні системи, уявлення про інтерсуб'єктивність, поліонтологічність і багатовимірність людини, а також застосовуючи теорію суперсистем культури П. Сорокіна та концепції «Виклику – і – Відгуку» А. Тойнбі, «благопристойно сформовану людину» і «форму знань» М. Шелера, транзитології, консолідації демократії, морської потужності А. Мехена і номену моря К. Шмітта, антропологічний, культурологічний, герменевтичний і структурно-семіотичний підходи, розкрити феноменологію компетентності, розглядаючи її одночасно як особистісно-професійний, інтерсуб'єктивний та антропокультурний феномени.

2. Розглянути компетентність як чинник конвергенції (зокрема, частково аспекти кон'югації, інтеграції і консолідації) «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності сучасного світу.

3. Провести історично-компаративний, історично-педагогічний і герменевтичний аналізи компетентнісної традиції, феномену компетентності та ідеї співвідносного формування «ідеалізованих» знань та арете (чеснот), характерної для традиційних суспільств та частково для епохи модерну.

4. На основі онтологічно й антропокультурно орієнтованого розкриття феноменології компетентності, представлені як фактор конвергенції, консолідації та інтеграції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності сучасного світу, сформулювати *конвергентну концепцію компетентності*, а також розкрити уявлення про існування компетентності в актуальній і контекстуальній формах.

5. Використати конвергентну концепцію компетентності для розроблення методології розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також виділити актуальні для нашої педагогічної системи функції. Сформувати *концепцію здоров'язберезувальної матриці компетентності*.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Методологічну систему нашого дослідження сформовано на основі використання: ідеології євроінтеграції, що містить: трансфер та антропологічно-ціннісну рефлексію європейських культурно-освітніх досвідів та людиномірних традицій; актуалізації антропологічного і

гуманістичного потенціалів концепції «Нової української школи», а також рецепції освітньо спрямованих культурологічних осмислень Д. Брунера (Jerome S. Bruner) і застосування феноменологічно орієнтованих методологічних принципів, сформованих засновником екзистенційної педагогіки О. Больновим (нім. Otto Bollnow), – «Антропологічної редукції» та «Антропологічної інтерпретації окремих феноменів». Важливими складовими наших методологічних пошуків було осмислення і використання концепцій: суб'єктивації («складання» суб'єкта), «педагогіки-пайдеї», дискурсу влади, конструювання патології, проблематизації [44, с. 312], технологій себе, турботи про себе, культури себе (М. Фуко), а також мистецтва існування (*techne tou biou*); учення про функціональні системи (П. Анохін); інтенцій декомунізації; ідей педагогічної інтеграції (М. Чапаєв) та трансферу знань (англ. *knowledge transfer*) (Н. Нонака, Х. Такеучі).

Наше дослідження базується на антропологічно-ціннісній рефлексії концепцій, які розкривають сутність компетентнісного підходу. До них ми відносимо концепції: «інстинкту майстерності» (Т. Веблен) [35, с. 169]; прагнення до компетентності Р. Уайта (R. White); концепцію самодетермінації і внутрішньої мотивації (Е. Дісі і Р. Райан) [54]; *Homo Competentnikus* (Дж. Равен з співавт.) [35]. Феноменологію компетентності висвітлено також у працях Н. Dreyfus, S. Dreyfus [56], F. Fuller, F. Prins, R. Nadolski, D. McClelland P. Vilsteren, J. Winterton, E. Bos, G. Halász, A. Michel, X. Гумбрехта, Ж. Дело, Н. Хомського [48], Т. Родермель [37], М. Євтуха, І. Драч, В. Лугового, С. Сисоевої, О. Ярошенко, М. Носко, Н. Кузьміної, І. Зімньої [19], Е. Зеєра [18], М. Гриньової, А. Хуторського, О. Пометун, А. Андрєєва, Т. Байбара, І. Беха, Н. Бібік, А. Бойка, О. Варецької, І. гудзика, Р. Гуревича, М. Жалдака, В. Ільченко, С. Калашнікової, В. Камишина, В. Краєвського, Я. Кодлюка, О. Локшиної, В. Мадзогона, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Овчарука, Л. Парашенко, С. Радкевича, Л. Сандакової [38], О. Слюсаренко, Ж. Таланової, Ю. Татура, М. Холодної, Г. Філіпчука, В. Ягупова, О. Яригіна та ін. Проблематика здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури презентується в дослідженнях: М. Носко, О. Безкопильного і А. Матусевича, Н. Бишевець, О. Литвиненко, М. Мамакіної, Н. Мацоли і Л. Щура, І. Омеляненко, В. Омеляненка, А. Петрова, С. Гаркуші, В. Данилко, П. Джуринського, М. Сентизової, Є. Сливки і О. Шинн, В. Федорця [43], С. Кодимського, М. Козуба, Є. Кучергана, В. Лобачева, О. Радіонової, С. Романової, Н. Чайченко.

Нашу концепцію компетентнісної конвергенції сформовано на основі розгляду компетентності як інноваційного [35], [37, с. 12], інтегративного (Р. Уайт, Дж. Равен, Ю. Татур) [37, с. 6], комунікативного [37, с. 22], [46],

процесуального, конвергентного, консолідуючого і кон'юнктивного антропокультурного феноменів. Особливе і визначальне місце в цьому дослідженні належить ідеї соціальної кон'юнкції (*coniunctio* – у розумінні інтеграції протилежностей і формування цілісності), яка розкриває «потоківі» шляхи консолідації соціокультурної сфери [25]. Ідеї соціальної кон'юнкції покладено в основу нашої концепції компетентнісної конвергентності. Крім того, концепція компетентнісної конвергенції розробляється також на основі гносеологічно-ціннісного й евристичного потенціалів антропокультурно- та соціально-орієнтованих холистичних ідей: конвергентних технологій і NBIC-конвергенції (М. Роко, У. Бейнбрідж, В. Долін, Н. Ястреб, В. Ємелін, В. Аршінов, С. Хоружий) [2], [15], [17], [49], [53], [59]; парадигмальних основ науки (О. Дугін) [16]; сталого розвитку, «commons»; ноосфери (В. Вернадський); «Геї» (Дж. Лаврока); пустого та наповненого світу (К. Боулдінг), тіла без органів і шизоаналізу (фр. *corpssans organes*) (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) [12].

У контексті формування нашої концепції й актуалізації «панорамних візій» феномену компетентності методологічно значущими для нас були також політологічні і геополітичні доктрини, які формують цілісне уявлення про соціальнополітичні процеси та тенденції, а саме Я: концепції – транзитології (демократичного переходу від тоталітаризму до демократії) (Д. Растоу, З. Бжезинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл), до складу якої входить «субдисциплінарний» напрям консолідації демократії (Д. Растоу, Г. О'Доннелл, Ф. Шміттер, Л. Уайтхед, С. Хантінгтон, Х. Лінц, А. Степан, Х. Валепсуела) [55]; Морської могутності (англ. *Sea Power*) та Морської сили) (А. Мехен) [57]; номосу моря, номосу землі і номосу ефіру (К. Шмітт) [52]; конфлікту цивілізацій (С. Хантінгтон).

Значущими гуманітарними доктринами, в яких розкриваються актуальні тенденції сучасності і сутнісні характеристики антропокультурних трансформацій, а також кризисні соціокультурні феномени, були концепції: релігійної сутності капіталізму (В. Беньяміна); «негуманної» людини та «неприродної» природи (Р. Гвардіні) [8]; «одномірної людини» (Г. Маркузе) [29]; масового суспільства і людини маси (Х. Ортега-і-Гассет, Е. Муньє) [31, с. 43–163]; кризи європейської людини (Е. Гуссерль) [11]; останньої людини (нім. *der letzte Mensch*) (Ф. Ніцше); постлюдини і постантропологии (Ф. Фукуяма) [44]; кінця історії (Ф. Фукуяма); конфлікту цивілізацій (С. Хантінгтон); «варваризації суспільства» (Й. Хейзінг) [47]; технократизму, що домінує (Л. Мамфорд); моральної кризи і технофобії (Т. Імамачі) [22]; стану «бездомності» (М. Бубер); «тотальної» секуляризації і відповідно втрати Бога та стану тривоги, а також «Mut zum Sein» (мужність стосовно буття) [34]; «кайросу»

як «наповненого, реалізованого часу», (П. Тілліх) [23, с. 186–189]; «кризи культури» (А. Ізвеків) [21]; відчуження (К. Маркс); екзистенціалізму як реакції і способу осмислення антропологічної кризи і світової війни (К. Ясперс, М. Хайдеггер); глобальної кризи (Х. Тревор-Ропер). Актуальними в цьому контексті є вчення про цивілізації, концепції ланцюгів культур і «промискуїтету» (у розумінні змішування стилів, укладів життя тощо) (А. Тойнбі) [41]; цивілізаційні підходи (О. Шпенглер); теорії суперсистем культури (П. Сорокін) [39, с. 332–393]; метанаративу (Ж.-Ф. Ліотар); багатовимірності (А. Огурцов) і поліонтологічності людини.

Розгляд кризових тенденцій, феноменів і концептів, перерахованих нами вище, здійснюється з позицій синергетичного підходу й історичного оптимізму. Відповідно кризові феномени трактуються в межах неврівноважених станів і нелінійних аспектів розвитку. Тому саме здоров'язбережувальна компетентність у контексті оптимізації кризових явищ розглядається нами як пріоритетний і «м'який» шлях, який забезпечує сталий розвиток, консолідацію суспільства, мир, міжкультурну комунікацію, толерантність, незважаючи на наявні проблеми культури, людини й екології.

Як методологічно значущі стратегії ми використали осмислення елліністичної традиції пайдеї (дав. гр. *παιδεία*) та давньогрецькі концепти [24]: рефлексії; епістрофе (*epistrophe*); природи людини (*φύσις του ανθρώπου*); турботи про себе (*epimelēsthai sautou*) [44]; дельфійський принцип «пізнай себе» (*gnothi sautou*); софросіне (дав. гр. *σωφροσύνη*); гармонії (дав. гр. *κρᾶσις*), калокагатії (дав. гр. *καλοκαγαθία*); здорового способу життя, дотримання міри (дав. гр. *σύμμετρον μέτρον*). Актуальними в нашому дослідженні були ідеї демократії, свободи, *техне* (дав. гр. *τέχνη*), *telos* (телосу), *арете* (дав. гр. *ἀρετή* – чесноти, переваги, аристократизму), *агате* (дав. гр. *ἀγαθόν* – блага, доброти).

Ми застосовували значущі ідеї і методологічний потенціал екзистенційної філософії (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, М. Мерло-Понті, Г. Марсель, В. Франкл, П. Тілліх) [30], [40]; феноменологічної філософії (М. Бубер, Е. Левінас, М. Бахтін, М. Мерло-Понті, Г. Марсель, Дж. Серль, А-Т. Тімінескі) [30]; філософії трансдисциплінарності (Ж. Піаже, О. Князева, В. Nicolescu), педагогічної антропології (К. Ушинський, О. Більнов, В. Кремень, Б. Бім-Бад, О. Bollnow, М. Langeveld); філософської антропології (Е. Кант, М. Шелер, В. Кремень); феноменологічної педагогіки (М. Бубер); екзистенційної педагогіки (В. Сухомлинський, О. Bollnow, С. Rogers, А. Maslow, М. Langeveld, W. Loch, К. Mollenhauer, D. Vandenberg, F. Buytendijk, W. Lippitz, G. Kneller, W. Morris, R. Harper, Р. Куренкова).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У цьому дослідженні ми застосували аналіз наукової літератури та суму (suma) підходів, представлених: трансдисциплінарним (Ж. Піаже, О. Князева, В. Nicolescu), міждисциплінарним, компетентнісним (Р. Уайт, Дж. Равен, Е. Дісі, І. Драч, В. Луговий) [18], [19], [43], [56], феноменологічним (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер), цивілізаційним (А. Тойнбі, О. Шпенглер, П. Сорокін) [39], [41], [42], дискурсивним (М. Фуко), аксіологічним, рефлексивним, синергетичним, онтологічним (С. Дацюк), праксеологічним, екзистенційним (К. Ясперс, М. Хайдеггер, В. Франкл, В. Сухомлинський, О. Bollnow, С. Rogers, А. Maslow, М. Langeveld, W. Loch, G. Kneller, W. Morris, R. Harper, Р. Куренкова), культурологічним (Дж. Брунер, М. Мід, М. Мосс), антропологічним (Е. Кант, М. Шелер, О. Больнов, В. Кремень, М. Бубер, М. Мосс, Х. Вулф, Г. Рот, І. Дерболов, В. Лох, Д. Камієр, М. Лангевелд, Р. Лассан, Е. Левінас, Л. Мелленхауер, А. Флітнер, М. Мід, Е. Хол, А. Огурцов, Б. Бім-Бад, П. Гуревич, С. Хоружий, Г. Корнетов) [27], [44], [49], [51], [52], геополітичним (А. Мехен, Ф. Ратцель, К. Шмітт, З. Бжезинський, Ф. Фукуяма, С. Хантінгтон) [57], політологічним (Д. Растоу, З. Бжезинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл) [55], структурно-семіотичним [33], системним, цільовим, філософським, соціологічним (П. Сорокін), конвергентним (П. Сорокін, М. Роко, У. Бейнбрідж, А. Сахаров) [59], холістичним, проблемним, історично-педагогічним, гуманістичним, парадигмальним (Т. Кун, В. Кремень, О. Дугін, А. Огурцов), інноваційним, педагогічно-інтегративним (Н. Чапаєв), компаративним, історично-інтерпретативним, герменевтичним (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, Х.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, П. Рікер, Г. Ріккер, А. Закірова, Л. Лузіна) [7], [36], шизоаналітичним (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) [12], психологічним [26], [28], екологічним (К. Боулдінг, В. Вернадський, Дж. Лаврок, Н. Моїсеєв, А. Печчеї) [34].

В основу нашого дослідження покладено такі методологічні стратегії: застосування методологічного потенціалу компетентнісно й антропоцентрично (дитиноцентрично) орієнтованої концепції «Нової української школи»; актуалізація системоорганізуючої ролі ідеї соціальної кон'юнкції [25], у межах якої здоров'язбережувальна компетентність розглядається ними як системний (професійно-особистісний, соціальний, культурний) чинник конвергенції і консолідації соціокультурної сфери; компетентнісно орієнтоване розкриття феноменології кризових явищ у культурі, соціумі й антропологічно-ціннісне осмислення антропологічної кризи і сучасних системних глобальних викликів, ризиків та проблем [2], [4], [6], [8], [10], [11], [13], [15], [17], [21], [22], [34], [45], [47], [53], [58] як методологічний шлях актуалізації чинника гармонізації і сталого розвитку, який нами визначено як здоров'язбережувальна компетентність

[43], розгляд в історичному аспекті специфіки консолідації суспільства з метою визначення місця і значущості компетентності як чинника конвергенції, консолідації і кон'юнкції соціокультурної сфери.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Компетентність як антропологічний, професійний і соціокультурний феномен. Компетентність традиційно розуміється як «живий особистісно-професійний інструментарій», спрямований на реалізацію конкретної мети і/чи функції. З буттєвих позицій межі цього «інструментарію», з одного боку, визначаються буттям людини і серцем, а з іншого – онтологією тієї мети й особливостями діяльності, на яку спрямовано певну компетентність. Указані межі визначають онтологію компетентності, яка знаходиться у самій людині і водночас є «винесеною» назовні, у середовище. Отже, природа компетентності, як і людини, є багатовимірною [37, с. 30], поліфункціональною [37, с. 30]. Указана багатовимірність проявляється у межах особистості, «розкривається» в соціокультурному вимірі та в інтерсуб'єктивності. Це визначає потребу у вивченні компетентності відповідно до її «вимірів» чи сфер «існування».

Через компетентність людина актуалізує і багатofункціональним «компетентнісним» способом організовує та консолідує свої ресурси і потенціали (життєтворчий, інтелектуальний, аксіологічний, особистісний тощо), розкриваючи їх як реальні можливості. Якщо цей процес розглянути в межах екзистенційно орієнтованої феноменології сприйняття М. Мерло-Понті, то можна сказати, що особистість розкриває сама себе, взаємодіючи і «зливаючись» як з предметом, на який вона спрямована, так і з діяльністю. За умови домінування компетентнісної моделі можна говорити про формування «нової» «компетентнісної реальності», яка є системним чинником консолідації суспільства та культурно-освітньою умовою актуалізації і суб'єктивації («складання» особистості, за М. Фуко). Тобто консолідує як суспільство, так і особистість.

У людини як «додатковий» ефект відбувається вихід за межі себе у «світи» діяльності, справи, інтерсуб'єктивності, комунікації. Можна з іронією говорити про «компетентнісну трансценденцію» як «професійний» та індивідуалізований симулякр [6]. Відповідно до вказаної взаємодії долучається також середовище, в якому реалізується компетентність і на яке вона впливає. Крім того, значущою складовою як міжособистісної взаємодії, так і буття особистості, як уже зазначалося, є простір інтерсуб'єктивності. Тому «компетентнісна реальність» є колективною за походженням, але індивідуально орієнтованою за своєю онтологією.

Компетентність також не об'єктоцентрична [26, с. 13], натомість комунікативна [37, с. 22], [46, с. 11–12], процесуальна, рефлексивна [26, с. 13] та пластична, за своєю сутністю, орієнтованою на індивідуальність [26, с. 13] та її життя. У компетентнісній моделі особистість робить колективне як своє. Тобто вміє і хоче «займатися своїм». Це також визначає сталість феномену компетентності та «внесок» забезпечення сталого розвитку. У цій якості компетентність є близькою до елліністичного ідеалу софросіне (дав. гр. *σωφροσύνη*), який передбачав гармонію, поміркованість, розсудливість, турботу про себе і «вміння займатися своїм» (Діалог Платона «Хармід»). Аналізуючи специфіку компетентності та традиції еллінізму [24], ми вказуємо на існування *софросінної передумови, чи матриці компетентності* як феномену, характерного для людини.

У межах знанневої моделі (в її спрощених варіантах епохи модерну) особистість нерідко залишається «закритою», «завершеною», «дефінітивною» і не пластичною у своїх обмежуючих «кінцевих знаннях» [37, с. 27], візіях, професійних суб'єктностях, стереотипах, інтенціях та ідентичностях, тобто «сформованою під щось одне». У такому випадку (спрощеного ідеалогізованого варіанта знанневої моделі) на прикладі радянської системи особистість з «натхненням» не робить ні колективне, ні своє через відчуження та відсутність особистісно зорієнтованих смислів, які мають «компетентнісну», ціннісну й індивідуальну природу.

Отже, на основі вказаних онтологічних осмислень компетентності ми її інтерпретуємо не тільки як особистісно-професійний, а також як складний багатовимірний соціокультурний [37, с. 61–101] та інтерсуб'єктивний феномен. Первинно компетентність формується як особистісно-професійний інструментальний і функціонально-цільовий феномен, а згодом у процесі своєї реалізації й удосконалення розширюється до соціокультурного й інтерсуб'єктивного вимірів. Домінуюче положення освіти в сучасному «інформаційному світі» визначає гармонізуючий, «наскрізний», «тотальний», «неперервний» [37, с. 42] характер феномену компетентності. Компетентність, як форма та спосіб інтеграції людини в соціум і в культуру, відповідно може розглядатися як значущий аспект чи аналог (як крайня позиція) і в певних випадках соціалізації та інкультурації (входження в культуру чи «навчання» культури і «окультурення»).

Указані вище міркування є співвідносними психофізіологічному розумінню компетентності. У межах системної психофізіології, використовуючи вчення П. Анохіна про функціональні системи, ми розглядаємо компетентність як функціональну систему, як «живий

інструмент», як «орган, винесений назовні», як специфічну і порівняно сталу результативно-цільову інтеграцію структур і функцій організму. У вказаних міркуваннях, в яких відображено класичні уявлення про функціональні системи, акцентується увага на таких атрибутивних аспектах компетентності, як відносна автономія, наявність автоматизованих компонентів, цільовий і результативний характер, динамічна чи темпоральна специфіка формування, «інструментальність», функціональність, операціональність, спрямованість на діяльність, на ефективну соціальну взаємодію. До функціональної системи належать знання, уміння, навички, риси характеру, звички, поведінкові і професійні стереотипи та, як указувалося раніше, компетентності тощо.

Поняття «живий інструмент» та «орган, винесений назовні» акцентують увагу, насамперед, на функціональному й інструментальному характері функціональних систем (у цьому випадку компетентності), а не на структурному. Винесеність назовні говорить також про процесуальний, пластичний і комунікативний потенціали функціональних систем. У природі людини немає окремого органу, який пише, і окремого, який малює. Усе це виконується рукою. Письмо і малювання розглядаються як функція. Метафорично це функція, сформована, розкрита і репрезентована у форматі «функціонального органу» як рука, яка пише чи малює.

Актуальним є розгортання і функціонування компетентності в середовищі, яке задає чи обмежує багатовимірність будь-якої діяльності. Основним, інтегративним виміром у цьому контексті, як указувалося вище, є соціокультурний. Наші візії є співвідносними духу культурно-історичної концепції психіки Л. Вигодського. Отже, щоб розкрити феноменологію компетентності, нам слід враховувати специфіку «навколишнього» її середовища – культурного, соціального, технічного, політичного тощо. Наприклад, навички письма і мовлення в людини були завжди, але в сучасному світі вони набули своєї «компетентнісної» специфіки та трансформацій.

Тому виникає питання: чим принципово відрізняються навички і практично орієнтовані знання (практичні знання), які були досить добре розвинуті в людей у традиційних суспільствах та в епоху модерну, від сучасного феномену компетентності?! Ми вважаємо, що адекватна відповідь можлива за умови розгляду проблематики компетентності інтегративно, використовуючи при цьому педагогічні, історично-педагогічні, культурологічні, антропологічні, психофізіологічні, соціологічні та системний підходи і візії. Відповідно до таких методологічних візій ми розглядаємо компетентність у межах систем «компетентність – соціум», «компетентність – культура», «компетентність

– природа людини», «компетентність – економіка», «компетентність – техніка, інформація», «компетентність – політичний дискурс», «компетентність – антропологічна криза й антропологічний поворот» тощо. Тобто ми виділяємо провідні сфери і тенденції сучасного світу, у полі смислів яких аналізується феномен компетентності.

Компетентність як феномен чуттєвої культури. Відповідно до теорії «Суперсистем культури» П. Сорокіна [39, с. 332–393] сучасну культуру можна охарактеризувати як чуттєву, яка в сприйнятті реальності визначає основою саме видиме (у розумінні матеріальне) буття, відкидаючи трансцендентні та духовні розуміння людини і світу. Крайнім проявом таких одновимірних розумінь була «комуністична реальність» у СРСР чи Північній Кореї. У такому випадку основні вектори буття, цінності і прогресу знаходяться у вказаному одновимірному матеріальному світі.

У сучасному світі існує тенденція сприйняття трансцендентно і духовно орієнтованих розумінь і світоглядів як маргінальних і сумнівних. За П. Сорокіним [39, с. 332–393], первинними цінностями в чуттєвій культурі стають матеріальний добробут, комфорт, культ тіла і тілесного задоволення, секс, збочення (сучасна «святість»), їжа, лідерство, успіх, толерантність (сучасний «замінник» доброти), а також гроші, техніка, технологія, інформація, інновації, наука, професіоналізм, компетентність. Настає криза європейської людини, про яку ще в ХХ столітті говорив засновник феноменологічної філософії Е. Гуссерль [11]. Формуються «негуманна» людина (Р. Гвардіні) [8], «одновимірна людина» (Г. Маркузе) [29], розкривається вистелена «благими намірами» дорога до постлюдини [45]. На перші місця виходить ідея соціального і людини як соціальної і тілесної істоти. Духовні цінності (передусім, віра в Бога) [49] стають «декоративними», технологізованими, спрощеними і примітивізованими, «доступними для трудящихся» (як колись казали), вони десемантизуються і, перетворюючись на забобони, обрядовість, атавізми, сприймаються як небезпечні дивацтва.

Відповідно в такій чуттєвій за своєю сутністю культурі в розумінні природи людини значущою і первинною постає проблема здоров'я і його збереження, тіла і тілесності, рухової активності. Здоров'я, здоровий спосіб життя, тіло і тілесність у секуляризованій культурі стають, крім грошей, центральними цінностями, смислами й інтенціями. Вони за своєю значущістю для особистості посідають місце Бога, святих, спасіння, совісті, смислів буття, тобто, як уважає Еріх Фром, стають основою світської релігії. Усі ми бачили таких осіб, у яких здоров'я і тренування перетворилося на нав'язливу ідею. Певною мірою такі ідеї проникають і в освіту. Насправді, здоров'я не є самоціллю, натомість способом реалізації

життя і життєтворчості, як і тіло, є даністю та способом буття, а не кінцевою метою у формі «нескінченного» його поліпшення.

У процесі розкриття культурної і соціальної основ указаних процесів зрозуміло, що здоровий спосіб життя (у його спрощеній інтерпретації), фізична культура, спорт чи питання схуднення або «качання» в їх гротескному і в явно нездоровому форматах є очікуваними наслідками індустріалізації, акультурації, інформатизації, технологізації, секуляризації, масовізації культури, спрощення людини, масовізації суспільства [31, с. 43–163] тощо. Виходячи з антропологічно-ціннісних осмислень антропологічної кризи, керуючись ідеєю історичного оптимізму, вважаємо, що вчитель фізичної культури і тренер, в яких розвинутими є здоров'язбережувальна і професійна компетентності, постають як значущі особистості, здатні забезпечити розвиток дитини як співвідносно до сучасних комерціалізованих тенденцій, так і відповідно до природи людини в її традиційному розумінні. Водночас педагог має сприяти тому, щоб український учень не перетворився на типовий «одновимірний» [29], спрощений і кінцевий продукт сучасної цивілізації, на «варваризованого» (Й. Хейзінг) [47], «компетентного», «накачаного» і «здорового» споживача, «не обтяженого» вищими смислами, відповідальністю й інтелектом. Учителю в межах освітнього процесу потрібно культуровідповідно розкрити проблематику збереження здоров'я, тіла і тілесності як культуру, як тілесну ідентичність, як спосіб прояву екзистенції, душевності і духовності, а не тільки як набір нав'язливих установок, стандартів, страхів, модних стереотипів та «ідеалів» тощо.

Для порівняння зазначимо, що в традиційних культурах, які певною мірою (на певних стадіях розвитку) потрапляють у категорію ідеаціональних (тобто таких, які формуються на основі трансцендентного розуміння реальності), за визначенням П. Сорокіна [39, с. 332–393], основними цінностями є трансцендентні – Бог, спасіння, проблема Духу, любов, дружба, гідність тощо. Як приклад вкажемо, що гімнастика в межах елліністичної пайдеї (дав. гр. *παιδεία*) [24] первинно була спрямована на вдосконалення (у розумінні пізнання і розкриття) Духу, а не тіла.

З метою цілісного й антропологічно-ціннісного осмислення компетентності як особливого культурно-освітнього феномену, значущого для сучасної «чуттєвої» (за П. Сорокіним) [39, с. 332–393] і глобальної цивілізації, ми виділяємо основні сфери та тенденції. До таких сфер і тенденцій, які нами розглядаються як визначальні, системоорганізуючі і смислоформувальні, відносимо: 1) τέχνη (техне) – як технологію, технологізацію, виробництво, поєднання науки і технології, техніку;

2) *informātiō* – як домінуючу науково-технологічно-технічну тенденцію розвитку та «інформаційний» спосіб існування сучасного світу; 3) *sociō* (соціальне) – як напрям актуального розвитку і базисну модель масового суспільства [31, с. 43–163], орієнтованого на виробництво, споживання, продукування симулякрів [6]; 4) менеджмент – як ефективний економічно і психологічно орієнтований спосіб управління не тільки виробництвом і соціумом, а й тенденціями розвитку та майбутнім; 5) економіку – як господарську і фінансову основу сучасного світу. Крім того, центральними в нашому аналізі є антропологічний аспект у форматах природи людини (дав. гр. *φύσις του ἀνθρώπου*) і людини як феномену та людський образ. Тобто ми інтегративно і компетентнісно орієнтовано розглядаємо такі аспекти: 1) *φύσις του ἀνθρώπου* (природа людини); 2) *τέχνη* (техне); 3) *Informātiō*; 4) *sociō*; 5) менеджмент; 6) економічний вимір. У цьому дослідженні вони представляються як виокремлено, так і як одна система.

Використовуючи структурно-семіотичний підхід [33] та ідеї психологічного поля Курта Левіна [28], ми аналізуємо зазначені сфери і тенденції як символічні системи, які визначають смисли й інтенції. У контексті нашого дослідження ми називаємо їх *компетентнісно орієнтованими смисловими полями культури*. У вказаній моделі актуальним є те, що поняття смислового поля дає нам можливість розглядати інтегративно зміст та смисл, людську природу і цілі сфери. Саме компетентність у межах указаних структурно-семіотичних візій є такою інтегративною *«семіотично-символічною системою»*, що сприяє об'єднанню вказаних смислових полів в одну систему – сучасний світ.

Виникнення компетентності як підходу і культурно-освітньої традиції пов'язане з класичними дослідженнями Р. Уайта, Е. Діссі [54], Р. Раяна [54], Н. Хомського [48], Дж. Равена [35] та ін. Крім осмислення значущості і вкладу вказаних авторів, витончена спостережливість та інтелектуальний геній яких спрямували їх на розкриття й осмислення феномену компетентності, для нашого дослідження важливим і визначальним є також аналіз умов, сфер і тенденцій сучасного світу, які можна розглядати як передумови чи *«соціокультурну матрицю»* виникнення компетентнісної традиції.

Існування компетентності в актуальній і контекстуальній формах. Уточнюючи, ми актуалізуємо ідею розгляду феномену компетентності саме як атрибутивного і специфічного антропокультурного й соціокультурного [37, с. 61–101] явища, яке забезпечує реалізацію «людського чинника», потрібного для ефективного існування сучасного «техно-інфо-соціо-менеджмент-економічно» спрямованого світу та

стрімкого його розвитку. Ми висловлюємо тезу про те, що сучасний світ, незважаючи на всі труднощі, антагонізми, системні проблеми і виклики, не міг би бути таким технологічно потужним, «миролюбним», соціально спрямованим і порівняно сталим без розвитку феномену компетентності.

Відповідно до культурологічних та антропологічних візій існування феномену компетентності при його зовнішній «простоті» (формально ми можемо задати педагогічні умови, потрібні для його конструювання, описавши як набір якостей, вимог і стандартів) представляється нами в двох основних формах: актуальній і контекстуальній. Тобто компетентність як антропологічний феномен, навіть якщо її цілеспрямовано не формувати, виникатиме спонтанно й існуватиме, контекстуально забезпечуючи запити особистості і суспільства. Зрозуміло, з відчутно меншою ефективністю, ніж за умови цільового використання. Компетентнісні ідеї Н. Хомського [48] ми інтерпретуємо в змістово-смыслових межах вищевисвітлених антропологічно орієнтованих уявлень, які передбачають розуміння компетентності як контекстуально, так і актуально наявного феномену.

Отже, ми розглядаємо компетентність як прояв і розкриття природи людини, як особливу «компетентнісну трансформацію» культури за умови її «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічного» існування і спрямованості. Тобто компетентність, як і здатність людини до пізнання, доброти, милосердя, як схильність до об'єднання в соціум, є антропобіологічно зумовленим феноменом, який проявляється і розкривається за певних умов. Ці уявлення нами формуються також на основі осмислення антропологічно орієнтованих ідей Дж. Равена [35], який формує концепт Homo Competentnicus.

Хоча τέχνη (техне), informātiō, sociō, менеджмент та економічна сфери (і тенденції) і мають певну автономію і є порівняно незалежними «вершинами» сучасного світу, вони існують і репрезентуються як одне ціле – людська цивілізація. Вказана цілісність первинно задається взаємозалежністю і взаємодетермінованістю. Цілісність зумовлена також системністю, специфікою і динамікою чинників консолідації, серед яких компетентність визначається нами як один з основних. Для прикладу уточнімо, хіба можлива сучасна економіка чи технологія без цифрового інформаційного компонента чи без секуляризованого, масовізованого динамічного соціуму [31, с. 43–163], життя якого організовано на основі ідеології прогресу, економцентризму та культів споживання, комфорту, тіла і здоров'я. Світ перетворюється на «мегамашину», чи соціокібернетичну систему [35], яка консолідується завдяки формуванню

Номо Компетентікус і компетентністю як інтегративною антропо-соціо-культурною сутністю.

Компетентність як прояв Sea Power (Морської могутності). Використовуючи холістичні та трансдисциплінарні розуміння проблематики компетентності, можемо інтегративно вказані сфери (технічну, економічну тощо) представити як сили, які формують свої характерні саме для них смисли, інтенції, умови та реальності. Такий підхід осмислення і репрезентації певних явищ (культур і держав) спостерігається в геополітиці. У межах геополітичного підходу значний інноваційний розвиток і співвідносна інтеграція τέχνη (техне), informātiō, sociō, менеджменту й економічної сфер відповідають класичній концепції *Морської могутності* (англ. *Sea Power*) та Морської сили – таласократії (від дав. гр. *θάλασσα*) (А. Мехен) [57], яка є величним досягненням західного світу, як витвір, передусім, англосаксонської й американської культур, економіки, геополітики та науки. Морська сила [57], яка, крім військового морського потенціалу, первинно має ефективні виробництво, торгівлю, морські перевезення та комунікацію, натеper домінує у світі. Економічна, торгова, комунікативна, технологічно-технічно-інформаційна та соціальна спрямованість є її специфічними рисами і водночас способами розвитку.

Ідеї про домінування Морської сили, яка розуміється як динамічна інноваційна, економічна, торгова, технічна потужність, сформована на розкритті людського потенціалу (і заодно досить жорсткій експлуатації) розкриває також Карл Шмітт у своїй концепції *номосу моря*. Відповідно до природи номосу моря формується і певний тип людини, яка є пластичною (якість, актуалізована класиком прагматизму Дж. Дьюї), економічно і соціально спрямованою, діяльнісною, креативною, професійно орієнтованою, раціональною, що розглядається нами в межах системних і цивілізаційних передумов формування феномену компетентності. Забезпечити Морську силу (таласократію) професійним людським потенціалом може саме компетентнісна модель освіти і фахівця, а також «компетентнісний вимір» економіки, військової справи та самого буття. Тобто компетентність пронизує сучасний світ наскрізно, стаючи ціннісною й онтологічною категоріями.

Отже, у межах нашого дослідження вказані сфери (τέχνη, informātiō, sociō, менеджмент та економічна) розглядаються цілісно, взаємодетерміновано та взаємодоповнювально, як один масив чи сила (Морська сила), а також як порівняно виокремлено – автономно (як сили і смислові поля). Актуалізація автономності вказаних сфер і відповідних смислів є методологічною умовою постановки питання про аналіз чинників, які їх об'єднують. Тобто ми ставимо питання про потребу у

виділенні чинників консолідації як самої техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності, так і інтеграції її з феноменом людини, представленим як людська природа.

Історичний аспект проблеми. На доіндустріальному рівні (у традиційних суспільствах), а також при порівняно незначному розвитку техніки й економіки така інтеграція здійснювалася контекстуально, на основі економічного, соціального (точніше сказати, соціокультурного) чинників, де провідним була релігія. У стійкій системі «людина – культура, релігія – економіка – техніка» релігія була провідною. Отже, культура і релігія консолідували світ у доіндустріальну епоху. У таких умовах професіоналізм і компетентність оберігаються і часто «засекречуються», «концентруючись» у вузьких соціальних групах військових, релігійних діячів, ремісників, лікарів, науковців. Відсутньою є широка культурна і професійна комунікація. Суспільства є досить закритими. Суб'єктом історії в такому випадку постають аристократи, релігійні діячі і військові. Виховуються чесноти, гідність, сильна особистість. Проблема Духу і душі є центральною в освіті. З позицій геополітики домінує телурократія (Сухопутна сила) з жорсткою ієрархією влади, сталими моральними устоями і низьким економічним, науковим та технічним розвитком. Як побічний ефект спалахують релігійні війни.

З розвитком техніки й економіки (тобто з індустріалізацією) в ХІХ столітті чинниками консолідації виступають економічний та соціальний (проявляється у феномені масового суспільства) [31, с. 43–163]. З'являється пролетаріат, поглиблюються колоніальні війни, триває боротьба за сфери впливу. Подальший техноекономічний прогрес, передусім, індустріалізація сприяє розвитку менеджменту, який разом із соціальним та економічним чинниками консолідує світ (суспільство, економіку). Значущим чинником консолідації є поява ідеологій і псевдорелігій, які витісняють релігію та здоровий глузд (концепція культурних проєкцій К. Гіртца). Суб'єктами історії стають буржуа, маси, пролетаріат і люмпени, які витісняють аристократів. Масовізація, ідеологізація та секуляризація поглиблюються, і як додатковий ефект виникають світові війни та пролетарські революції. З'являється Морська сила [57] як інтегративний чинник соціального, технічного, технологічного, економічного і наукового прогресу. Ідеалом освіти стає дисципліна.

Відповідно розквітає дисциплінарне суспільство (за С. Фуко), яке існує в Україні, по суті, донині. Виховуються ідеалізовані устремління, «ідеальні», «ідеально-наївні» уявлення про реальність, відповідно до них формуються дисципліновані («чемні», «правильні») «будівничі світлого майбутнього» (у СРСР), самодостатній бюргер (у Німеччині),

висококваліфікований робітник чи «надлюдина» (у Третньому рейху), в яких арете (дав. гр. *αρετή* – чесноти, переваги, аристократизм), доброта (дав. гр. *αγαθόν* – благо, у розумінні доброта як найвище благо), сердечність, милосердя дезактуалізуються, не сприймаються як потрібні, а провідну роль відіграє ідеологія як прояв великого наративу (за Ж.-Ф. Ліотаром). Арете, аристократизм, благородство, духовність поступаються професіоналізму, класовому «хамству» чи національній «надсвідомості», дисципліні, ініціативі, відданості справі, вождю, фірмі чи хворобливій (у розумінні надцінній) ідеї.

Від середини ХХ століття і донині вказані чинники (соціальний, економічний, менеджмент, ідеологічний) консолідації доповнюються інформаційним, що викликано спрямуванням на автоматизацію, а далі – на інформатизацію як промисловості, так загалом майже усіх сфер. Світ стає єдиним інформаційним, «інформаційно-комунікативно-консолідованим». Формуються високотехнологічні локальні, інформаційні і комп'ютерні війни, а також тотальна холодна війна і революції менеджерів. Актуалізуються професіонали як дієва історична і політична сила. Світ професіоналізується, інтелектуалізується, інформатизується. У цьому «гештальті історії» Морська сила, незважаючи на її могутність, має поки що неповне домінування у світі. Настає процес консолідації з сухопутною силою, що забезпечує економічно й екоцентрично трансформацію світу (концепція «Конвергенції» П. Сорокіна), а також завершення холодної війни. Суб'єктами історії, крім буржуа, є професіонали – менеджери, учені, комп'ютерні генії, а також люмпени, мафіозі і терористи. Виникає потреба в консолідації складної і змішаної соціокультурної реальності.

Наявні чинники (економічний, соціальний, ідеологічний, інформаційний) консолідації є недостатніми для забезпечення сучасних виробничих інноваційного та інформаційного трендів розвитку. Тому з кінця 1950-х років розкривається «компетентнісна специфіка» (праці Н. Хомського, Р. Уайта, Е. Дісі і Р. Райана) людської природи. Основою вказаної «компетентнісної специфіки», на нашу думку, є пластичність (це питання було актуалізоване в межах філософії прагматизму Дж. Дьюї), вітальність, життєтворчість, толерантність, комунікативність, аксіологічність, практичний розум, обізнаність, уміння орієнтуватися в реальних проблемах і ситуаціях, соціальна та технологічна спрямованість, здатність до роботи в команді і професійно орієнтованих змін людини. Уважаємо, що розвиток компетентності в її сучасному розумінні забезпечує «компетентнісно» орієнтоване квантування і трансформації онтології людини (концепт, який нами виділяється). Отже, відкривається та усвідомлено розвивається компетентнісна традиція. Тобто в сучасному

постіндустріальному світі інноваційної і глобальної економіки, міжкультурної комунікації, уніфікованої одновимірної людини [29] і трансформації (а частіше руйнування) локальних культур, інформатизації, екологізації, тотального контролю, демократизації, свободи та «перманентного» формування «нової» постлюдини [45] компетентність є основним антропологічним чинником розвитку та консолідації «антропотно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності. Компетентний професіонал чи компетентна в певних сферах особистість постають основними суб'єктами не тільки науки і виробництва, а й історії, а також визначальними чинниками соціальної взаємодії. Морська сила домінує, що визначає актуалізацію і подальшу інтеграцію економічної, інформаційної, соціальної, інноваційної, наукової й антропологічної складових сучасного світу. Системоорганізуючим фактором інтеграції і консолідації стає компетентність. Особливого значення набуває здоров'язбережувальна компетентність як особлива антропопрактика сучасності.

Розкривається людський потенціал колишніх колоній, і їх представники активно долучаються до перерозподілу ресурсів, стаючи суб'єктами історії, активними учасниками глобальних і місцевих економічних, соціально-політичних та культурно-освітніх процесів. Завдяки ідеології толерантності та під прикриттям гуманізму суб'єктом історії стають екс-маргінали: представники сексуальних меншин, кримінальні злочинці, люмпени, наркомани, терористи. Вони формують передумови для майбутніх еволюційних трансформацій, революцій і війн, спрямованих на тотальну зміну людського образу, моралі, етики, а також постантропологічних [45] і відверто антилюдських (технократичних, варварських, сатанинських, дивакуватих) розумінь феномену людини. Сукупно вказані процеси індукують розвиток постантропології (некласичне, нетрадиційне розуміння людини нерідко як істоти, позбавленої атрибутивних людських рис доброти, милосердя, моралі, людського тіла тощо) як контекстуально наявної ідеології та пріоритетної тенденції, яка тотально змінює світ. До постантропологічних образів людини ми відносимо не тільки сучасні трансгуманістичні ідеали трансформації людини, а й радянського «вічного революціонера» (по суті, образ демона) і «будівника світлого майбутнього» (образ демона, одержимого сізіфовою працею). Саме ці образи людини покладено в основу радянської школи і фізичної культури, що слід враховувати в процесі її декомунізації.

Компетентність як ефективний спосіб для адаптації, життєтворчості і життя в неврівноваженому світі. Для збереження миру й управління світом, який стає неймовірно різноманітним, змішаним,

полікультурним та досить непередбачуваним, ефективно використовуються ідеї інноваційного розвитку, сталого розвитку, керованого хаосу, а також компетентнісного підходу. Тому на основі вказаних міркувань у компетентності як у соціокультурному феномені ми виділяємо такі функції, які переважно реалізуються контекстуально: 1) забезпечення сталості існування та розвитку як особистості, так і спільнот у динамічному неврівноваженому світі, що проявляється як на глобальному, так і на місцевому рівні; 2) інтегративне управління розвитком та поведінкою особистості і мікрогрупи; 3) актуалізація ресурсів особистості завдяки соціально прийнятним способам реалізації.

Зрозуміло, що теперішні компетентнісні тенденції у світовій освіті спрямовані не на формування класичних арете (дав. гр. *αρετή*, чеснот), агате (дав. гр. *αγαθόν* – блага, у розумінні доброта). Під прикриттям свободи і толерантності розвивають антицінності (якщо такі розглядати в їх традиційному розумінні). Прикладом є твір П. Зюскінда «Парфюмер. Історія одного вбивці», який вивчається з радянських дегенеративних (у розумінні антилюдських, таких, що дегуманізують, вироджених і відверто пришелепкуватих) творів шкільної програми ми можемо назвати знамениту «Песню о буревісникі» М. Горького. Отже, компетентності – ефективний спосіб для виживання і розвитку в реаліях, що непомітно наближаються до «Нового дивного світу» (за антиутопією Олдоса Хакслі), який активно формується, в якому існують різні та антагоністичні цінності і відповідно «постантропологічні» «моральні» (точніше сказати, аморальні) життєві уклади та системи.

Саме компетентності дають можливість зорієнтуватися в складних життєвих ситуаціях та в різноманітному світі. Компетентності актуалізують [37, с. 16], [32, с. 436] у людині її власну ідеологію виживання, гармонійного облаштування життя за «будь-яку» ціну, при цьому соціально і морально прийнятними засобами. Тому концептуально «справжня» компетентність починається з дна, з життєвої невлаштованості, з голоду й екзистенційного страху. Згадаймо приклад багатьох успішних людей, які піднялися з соціального дна. Одним із «секретів» таких злетів є контекстуально сформовані та наявні компетентності (комунікативна, соціальна, здоров'язбережувальна тощо), які навіть для особи зі скромним інтелектом і можливостями дають «системні шанси» й гарантії ефективної адаптації й оптимального функціонування (а то й повноцінного життя) в складному конкурентному середовищі.

Відповідно справжня «метакомпетентність» у розумінні як вітальна, онтологічна й особистісна передумова для розвитку компетентностей, як

ідея і спосіб буття формується за допомогою проходження особою певних випробувань чи хоча б напруження її сил, завдяки виконанню складних завдань, виходу з непростих ситуацій. У середовищі бізнес-еліти існує традиція навчати дітей, надаючи їм можливість вирішувати складні життєві і професійні ситуації. Ці інтерпретації базуються на вітальному і життєтворчому потенціалі ідей прагматизму Дж. Дьюї. Сумніваємося, що взагалі є інший спосіб опанування компетентностями, ніж перебування у складних ситуаціях [37, с. 16], [26, с. 13] та умовах, які мобілізують людину [37, с. 28], [20, с. 79], а також актуалізація комунікативності [37, с. 22], [46, с. 11–12]. У цьому контексті уроки фізичної культури є актуальними, оскільки саме вони повертають сучасну дитину з «комп'ютерного дурману» і розслабленого, мрійливого, толерантного стану до реалій рухової активності, вітальності і життя загалом. Отже, ми в будь-якій компетентності виділяємо як контекстуально наявні функції: 1) виживання; 2) соціальної адаптації; 3) життєвої адаптації; 4) розкриття вітальності; 5) мобілізації життєвих сил і потенціалів.

Осмислення феномену здоров'язбережувальної компетентності на основі концепції форм знань М. Шелера. У своїх методологічних пошуках ми опираємося на освітні ідеї, сформовані Максом Шелером [50], [51], який розуміє освіту як особливу духовну онтологію й антропологічно-духовну практику, яка системно впливає на душу й особистість. М. Шелер висловлює ідею розвитку «благопристойно сформованої людини» [50], розкриває освітню значущість ієрархії знань, сформованої на основі розуміння смислів, на які вони (знання) спрямовані. У концепції М. Шелера найнижчими в ієрархії знань є орієнтовані технологічно «знання позитивної науки, знання заради панування» [50], які, по суті, є основою сучасної компетентнісної моделі. Наступними є «освітні знання» [50], спрямовані на формування людини як особи, людського образу. Найвищими представляються «знання про спасіння» [50], які розкривають перед людиною трансцендентну реальність.

У сучасній секуляризованій освіті знання про спасіння відсутні взагалі, а «освітні» існують у «модифікованій» формі. Вони спрямовані, передусім, на формування особистості за допомогою розвитку компетентностей (тобто не «прямо», а інструментально). Отже, визначається функціональний формат суб'єктивації («складання» суб'єктності, за М. Фуко) та самої людини, а також її розуміння себе, за принципом «Для чогось», а саме: для здоров'я, для виконання таких-то (соціальних, виробничих) функцій тощо. Людина формується не як самодостатня унікальна особистість і сутність, а як вторинна функція соціального буття, конвергенції, комунікації, як «живий» інструмент

діяльності. Тобто вона вже не є, як вважає М. Шелер, «індивідуальною унікальною самоконцентрацією Божественного Духу». У цьому контексті актуальним є те, що М. Шелер у своїй праці «Форми знання і освіта» звертає увагу на проблему варваризації людини в умовах технічної цивілізації. Він зазначає, що «освітні знання» «...можуть бути знову витягнуті зі смітника цивілізації, орієнтованої на працю і досягнення» [50]. У чуттєвій культурі, за П. Сорокіним, по-іншому не може бути, тому що актуальним є єдиний вимір видимої матеріальної реальності, який вивчає позитивна наука.

Водночас детальний розвиток компетентнісної моделі в сучасних умовах призвів до розроблення суми людиноорієнтованих компетентностей (серед яких – здоров'язбережувальна), які частково вирішують проблему «освітніх знань» (за М. Шелером) та формують особистість. Під час розроблення таких складних компетентностей, як здоров'язбережувальна, ми вважаємо, що потрібним є безвідносне використання «високих знань» – освітніх і про спасіння (за М. Шелером). Саме ці знання формують милосердя, доброту, розкривають екзистенційну турботу та людський образ і людяність. Тобто формування особистості як такої, а не для...

Порівняння компетентнісної і знаннєвої моделей. На відміну від вітальних витоків компетентності, розвиток арете (чеснот) та знань, особливо фундаментальних, філософських, сакральних та «елітарних», здебільшого починається з *ἀρετή* (арете – чеснот, переваг) аристократичних задатків (використовуємо в розумінні не як панівної еліти, а як природних передумов для розвитку чеснот – доброти, гідності, знань тощо) і впливу відповідного середовища, природної цікавості та потягу до пізнання ідеальної реальності, а також за наявності вільного часу і як «вільна» розвага вільної людини (трактовка відповідно до ідей І. Ілліча та елліністичних традицій) [24]. Високі знання, ціннісні і духовні за своєю природою, що представляють результат величнього, розміреного і не «компетентнісно» «вирахованого» і «заданого» способу споглядання світу ідей (за Парменідом). Актуальним у цьому контексті є співвідносна до вказаних знань наявність чеснот («ἀρετή»), які є способом і «ключем» (чи «пропуском») до світу «ідеалізованих» знань і розглядаються нами як особлива культура і підготовка, що у своїй сутності є гуманітарною, філософською, духовною практикою.

Медицина, а також фізична культура, незважаючи на наявність у них виразних практичних аспектів, також відноситься нами до духовних антропологічних і відповідно є способом входження до «ідеальної реальності». Усе залежить від наявності високих інтенцій у процесі їх

опанування і відповідної традиції. Компетентність з її практичною і вітальною орієнтаціями є «кров'ю і плоттю» від практик, досвідів і від життя народу. Вона концептуально і за походженням є ремісничою, селянською, торговою. Як сутнісну і системоорганізувальну основу вона має *τέχνη* (техне) і *vitalis* (вітальність, «життєвість»).

Концептуальність концептуально є результатом «змішування» і подальшим розвитком *Homo Faber* (Людина Вміла) і *Homo Creator* (Людина Творець, креативна), *Homo Sciens* (Людина Обізнана, «Людина, яка розуміється»), *Homo Economicus* (Людина Економічна), *Homo Artifex* (Людина-Майстер), *Homo Socialis* (Людина Соціальна), що реалізується за допомогою техне й економіки. Людина високих знань і чеснот переважно є «рухом» та об'єднанням *Homo Sapiens* (Людини Розумної) і *Homo Moralis* (Людини Моральної), *Homo Liber* (Людини Вільної), Людини Духовної і Людини Споглядальної яка еволюціонує завдяки *Logos* і *Spiritus* (Духові). Отже, вказаних два напрями розвитку людини актуальні, відповідають її природі. Важлива гармонія між ними і розкриття співвідносно природі конкретної людини – відповідності «особливостям» душі. Платон у своєму знаменитому творі «Держава» виділяє три види душі: філософа, воїна і меркантильну (торгову, ремісника, господарську). Відповідно в розвитку компетентності акцент робиться на двох останніх.

Компетентність розроблялася, насамперед, як особистісний феномен, що забезпечує ефективне виробництво, соціальну стабільність і міжкультурну комунікацію, тому в неї є «колективна душа» світового пролетаріату, який прагне вижити, розбагатіти, зберегти здоров'я. Існує також відповідний консолідуючий «життєвий» і «земний» «компетентнісний дух» не найвищого порядку. Цей «компетентнісний дух» первинно є чинником конвергенції соціуму, частково культури та інших мегасистем сучасності в одну цілісність – світ сталого розвитку.

Водночас указані нами іронічні зауваження та ідеї М. Шелера, представлені вище, ні в якій мірі не знецінюють значущість компетентності для особистості і для цивілізації загалом. У людині як в істоті багатовимірної і поліонтологічної є як надскладне, високе, вишукане, онтологічне, божественне, так і інструментальне, діяльнісне та навіть спрощене. У сукупності гармонійні взаємини між указаними компонентами забезпечують сталість існування і буття як такого. У світі домінування економіки, соціальності (у розумінні «змішаного» масового суспільства) і технології сумнівним є те, що можна «придумати» щось краще, ефективніше і гуманніше як компетентність, яка є проявом *φύσις του ανθρώπου* (природи людини). Підкреслюючи пріоритетність та особливу значущість компетентності в розвитку України і світу

актуалізуємо ідеї «професійної революції» Н. Perkin [58]. Відповідно до духу і стилю концепцій «професійної революції» Н. Perkin [58] ми артикулюємо ідею про те, що нині відбувається «компетентнісна революція», чи «компетентнісна трансформація» людства. Наше дослідження спрямоване на співвідносне «компетентнісне» збереження людини і розкриття її потенціалів. Це реалізується підвищенням ефективності системи збереження здоров'я завдяки розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Особливістю знанневої моделі є те, що вона зазвичай «завершується тільки» прирощенням знань вищого порядку, пошуком високих смислів, духовним розвитком, що може призвести до конфлікту з навколишнім світом (згадаймо долю Сократа), а також до матеріальних і життєвих втрат. Існують знання заради знання, але немає компетентності заради неї самої, це нонсенс. Компетентність, на відміну від знань, є цільовою, інструментальною і функціональною. Відповідно до розроблених О. Дугінім [16] концептів парадигмальних основ ми інтерпретуємо освітні системи, в яких домінують знання, чесноти і доброта у форматі циклу чи сфери (в архаїчних, традиційних суспільствах і частково в епоху модерну). Компетентність «земна», функціональна, «жива», «доступна», технологічна і водночас кінечна. Вона відповідає парадигмальній основі відрізка (у суспільствах модерну і постмодерну). Передусім, компетентність є онтологічною саме в цій видимій реальності. Знання, чесноти та доброта безкраї і вічні, тому вони «циркулюють» по сфері. Онтологія знань та арете змішана. Крім видимої реальності, спрацьовує і трансцендентна чи символічна.

Між указаними онтологіями і реальностями існує як гармонія, так і конфлікт, який розкривається в самій людині і соціальній взаємодії. У цьому контексті пригадаймо біблійну мудрість, висловлену устами Еклізіаста: «У великій мудрості багато печалі; і хто примножує пізнання, примножує скорботу» (Екл. 1:18). Осмислюючи трагедію Сократа на основі вказаних візій, можна зауважити, що це був конфлікт між сакральними знаннями й арете та «простою» життєвою мудрістю «активною», яка є аналогом компетентності, носієм якої є певна «активна» частина народу. І цей конфлікт повторюватиметься завжди, він вічний, тому що в ньому відображено «змішану» поліонтологічну природу людини – земну і трансцендентну.

У класичному розумінні знаннева модель (ми беремо за зразок грецьку пайдею як духовно-освітню систему) освіти і фахівця, яка одночасно формує арете (чесноти) й агате (у розумінні доброти і милосердя), – це розкіш для сучасного світу обмежених ресурсів та масового суспільства. Її можна реалізувати тільки локально. Культурно-

освітня й інтегративна значущість компетентності, яка розкриває життєтворчий потенціал людини, підтверджується психофізіологічним принципом, який говорить нам про те, що люди «Більше вміють, як знають». Один із засновників цивілізаційного підходу видатний аналітик Арнольд Тойнбі у своїй класичній праці «Освіта в дзеркалі історії» [42] висловлює думку, яка підтверджує значущість досвідів і практик, актуальних складових компетентності. Він зауважує, що «Більшість людей усіх рас, суспільств і класів народжуються з практичними нахилами, так що після досягнення вищого рівня освіти вони почуватимуться комфортно під час переходу від книжкового знання до навчання у сфері технології, незалежно від того, який їхній соціальний статус» [42, с. 144].

У цьому контексті «цікавий» і водночас «песимістичний» досвід СРСР, де було сформовано, по суті, ідеалізовану знаннєву освітню модель, розроблену в душі спрощеного, «пролетарського» варіанта раціональності епохи Просвітництва (попередню знаннєву модель ми розглядали у стилі грецької пайдеї й освітніх ідей М. Шелера). При цьому більшовики, «викинувши» з освіти «ідеальний світ», замінили його убогою казкою про комунізм, дружбу і світле майбутнє. Як наслідок, отримали інтелектуалізоване й псевдоінтелектуалізоване, досить нетверезе, «тотально» некомпетентне населення, з пришелепкуватими нереальними «гедоністично-неробськими» (архетип «Емели на печі») ідеалами, з обмеженим критичним мисленням, з «колективною душею» (добре це ілюструють слова з пісні «Вместе весело шагать по просторам»), яке хоч і читає активно усілякий комуністичний мотлох, але не може бути автономним, не здатне елементарно дати собі раду (відсутня турбота про себе, тому що «родина» за все турбувалася). Народ не вміє і не хоче себе презентувати, торгувати і просто ефективно адаптуватися, щоб виживати соціально прийнятним способом, тим паче розвивати свою справу. Значна частина таких «інтелектуалів» після втрати роботи деградували як особистості.

Особливо важливо, що компетентнісна модель підготовки в умовах секуляризованого «техно-економічного» «дива» (сучасного світу) дає можливість вижити [37, с. 16], [32, с. 436] й адаптуватися (як у джунглях), тому що при всіх її недоліках вона формується на основі «компетентнісної трансформації і консолідації» вітальності, творчості, діяльнісного начала («інстинкту майстерності», за Т. Вебленом) [35, с. 169], «здорового» егоїзму і здорового глузду (не витісненого фанатизмом, рекламою чи ідеологією), прагматизму і роботи в команді, тобто феноменів, притаманних природі людини. Компетентність, отже, є природовідповідною і представляє одну з актуальних і системних складових суті людини.

Водночас без «ідеалізованої» підготовки, коли формуються знання ідеальних сфер, «знання про спасіння» (за М. Шелером) [50], «освітні знання» (за М. Шелером) [50], доброта і чесноти, неможливий розвиток фундаментальних напрямів, передусім, науки, політики та релігії. Щоправда, після завершення глобалізації, коли «настане» «справжній» кінець історії (за Ф. Фукоямою) і з'явиться «остання людина» (нім. *der letzte Mensch*) (за Ф. Ніцше і Ф. Фукоямою), у світі вказані сфери будуть мінімізовані, крім кількох трансгуманістично орієнтованих наукових напрямів, для підтримання «вічного» життя та панування еліти. Поки що для розвитку фундаментальної науки, політики та релігії потрібні люди, в яких наявними є арете, які живуть світом ідей у «башті зі слонової кістки» – аристократи духу й інтелекту. Їх технологією не заміниш.

Безглуздом видаватиметься твердження про те, що Альберт Ейнштейн був «компетентним фізиком». Насправді, він був інтелектуалом-фізиком і провідником Духу фізики на Землю. Якби він був компетентним, то, напевне, вчився б на «відмінно» у школі і там же працював би «неперервно» вчителем фізики – у «межах визначеної компетентності». Чи інша «сентенція»: «Тарас Шевченко мав сформовані на високому рівні літературну та поетичну компетентності». Як би це було так, то він не потрапив би у заслання (компетентні туди не потрапляють, натомість щиро допомагають іншим туди «дістатися»), а заодно не став би видатним поетом. Можливо, писав би убогі вірші (у межах «сформованої компетентності» і толерантності) для «царської стінгазети» про те, як цариця успішно «поборола» целюліт. Насправді, ж у ньому вільно й аристократично жила поезія і як муза, і як Дух народу, і як Вища Сила. Тому коли ми говоримо про справжні (а не «сформовані») обдарованість і геніальність, то з духовно-антропологічних позицій зрозуміло, що Дух, Геній, Муза, Даймон, Дар, Сила не поселяться в душі компетентного лакея чи «тудяги» (ураховуючи розумову працю), який творчо, самоактуалізовано, корпоративно, толерантно, екоцентрично займається виживанням, здоровим харчуванням, здоровим способом життя, ремеслом, нескінченним навчанням, адаптацією... Недарма казали в давнину: «*Spiritus ubi vult spirat*» (Дух дихає там, де хоче).

Практична і життєтворча спрямованість компетентності добре ілюструється відомими психофізіологічними феноменами: «Людина більше вміє, як знає» та «Людина більше знає, як може сказати». Водночас між високими знаннями в комплексі з чеснотами і добротою та компетентністю співвідношення такі, як між бідним аристократом (символізує Logos і Arete) та його «хитрим лисом» – компетентним лакеєм (символ Techne). Освічений аристократ, «занурений» (у розумінні Logos і

Αρετή) у свої ідеї, знає, що робити, щоб не бути бідним і не зубожіти зовсім, але не робить цього. Його лакей (у розумінні «прутке» й активне Τέχνη), недоучка (розкрита активність і спонтанність), який добре не знає, що і як робити, але робить разом із радниками і помічниками (соціальна комунікація) і, зрештою, стає багатим, ситим і досить успішним, оббираючи свого господаря та практично інтерпретуючи (спрощуючи чи відкидаючи) його концепції. Саме проблему домінування в природі людини суспільства складових, нижчих за ієрархією, М. Шелер [50] і Й. Хейзінг [47] розглядають як варваризацію. Актуальним є інший варіант, коли аристократ (Logos і Arete) і його слуга (Techne) існують не конкурентно, а синергетично, взаємодоповнювально, що сприяє формуванню цілісності. Отже, ми метафорично відобразили конкурентні взаємини між Logos (-ом) і арете, з одного боку, і Techne, представленого у форматі компетентності, з іншого боку. Указані особливості конкурентності, які існують завдяки пластичності в природі людини, ми враховуємо під час розроблення нашої педагогічної системи, яку формуємо на принципах гармонізації, одним зі способів якої є конвергенція.

Отже, у Logos (-і) і в арете домінують трансцендентний і сердечний виміри. Techne є «переробленою», «новою» реальністю, новим «раєм» людини. Logos вічний і його розуміють завдяки самозаглибленню і сакральним знанням, а Techne темпоральне, тимчасове, але «живе» і з цієї реальності. Сучасний світ уміло знецінює і замінює «Вічне» на «Нове», надаючи новому його сакральних конотацій (точніше сказати, «імітацій») і в такий спосіб ефективно формуючи одновимірну людину [29].

Актуальним потенціалом компетентності є її онтологічність і спрямованість на реальність, на влаштування в житті, життєтворчість, комфорт. У цьому вона подібна і близька до елліністичного феномену «турботи про себе» (epimelēsthai sautou) (за умови обмеження трансцендентних і духовних аспектів). На основі проведеного аналізу ми виділяємо в компетентності функції: 1) життєтворчості; 2) турботи про себе (у сучасному переважно економоцентричному, здоров'язберезувальному, а не в трансцендентному розумінні); 3) кар'єрного зростання; 4) матеріального добробуту.

Водночас слід враховувати, що аристократизм, чесноти, талант, обдарованість і високий інтелект, як і врода чи унікальні фізичні якості, є даностями і «дарами», які себе позиціонують порівняно незалежно від попереднього рівня підготовки, компетентності, «успішної» адаптації, зарплати чи соціального пакета. А. Тойнбі, акцентуючи увагу на вродженому характері й унікальності розуму й обдарованості, відзначає, що «...інтелектуали ... зустрічаються рідко в будь-якому класі, суспільстві,

расі» [42 с. 145]. Вони унікально змінюють світ. Компетентність – це, передусім, ефективний спосіб адаптації (професійної, соціальної, комунікативної) в сучасному світі.

Ми вважаємо, що теперішні уявлення про людину як про суму (suma) чи навіть систему компетентностей, навіть «найкращих», є недостатніми і досить редуційними. Тому актуально їх доповнення і розширення розуміннями про потребу у формуванні цілісних духовних, життєвих, «живих», поетичних, медичних, філософських, сакральних знань. Визначальним у цьому контексті є також розкриття й актуалізація арете (чеснот), людського образу та духовної, душевної й екзистенційної сутностей людини й її поліонтологічності. У нашій педагогічній системі ми це реалізуємо за допомогою розроблення *антропокультурного й інклюзивно-гуманістичного компонентів* здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Компетентність конструюється як «замкнуте коло» між вимогами та запитам до діяльності й оптимальними та ефективними способами реалізації цієї діяльності. При цьому вона «проходить» «крізь» людину тією чи іншою мірою, долучаючи її єство до свого «циклу». Компетентність для особи майже завжди «завершується» життєвими і матеріальними здобутками. Тому вона, за своєю суттю, життєва, адаптивна, сервільна (як для особи, так і для оточуючих), пластична, толерантна, практична. Компетентність, як специфікована (конкретизована) якість, сприяє актуалізації життєвих сил людини, оптимальному розкриттю її активності саме в певному напрямі чи, точніше сказати, «каналі» (оскільки висуваються конкретні вимоги і визначаються межі професійного функціонування). Тому з антропокультурних і технологічних позицій ми говоримо про *компетентно орієнтовану «каналізацію»* (у розумінні спрямування певними заданими шляхами, маршрутами, каналами) як «людської активності», енергії і пізнання, так і про «каналізацію» *самої особистості як спосіб її трансформації і як специфіку су'єктивації* (за М. Фуко).

Тому в компетентнісній моделі значущим і цінним є саме адекватне запитам, «силі», спрямованості і ситуації розкриття активності людини. Указана особливість визначається як *функція оптимізації діяльності*. Цей аспект компетентнісної моделі тотально відрізняється від наявного і натепер у контекстах культури та освіти радянського авралу, «гіперактивності», показухи, метушні, пришвидшення. Яскравим прикладом відсутності *оптимізації діяльності* є традиція ранкової зарядки, яка начебто збільшує «рівень» бадьорості в людини. З позицій фізіології, «компетентнісної раціональності» та здорового глузду виникає запитання, а навіщо нам «підвищений» рівень бадьорості тоді, коли ми

вирішуємо не екстремальні проблеми? «Рівень» бадьорості має відповідати запитам, вимогам до людини та ситуації. Крім того, вона не «консервується» на цілий день, як дехто думає, а проходить після зняття чинника стимуляції.

Компетентність, як феномен особистісний, постійно «вирішує» конкретні проблеми, створюючи і «ліплячи» людину й її життя щодня і щогодини. Тобто вона процесуальна, спеціалізована, специфікована, відповідно така, що забезпечує сталість існування й підтримання життя. Указана якість компетентності нами визначається як *функція сприяння сталості існування і підтримання життя*. Компетентні люди в будь-яких ситуаціях знаходять можливість вижити, а то й досить добре облаштувати своє існування. Прикладом є український селянин, а краще куркуль, в якого присутній Дух Господаря, який визначає цілий спектр компетентностей. Саме господар є «наскрізно» компетентним. В основу цих компетентностей, крім культури, покладено «компетентнісну специфіку» практики ведення господарства. Селянин і в Сибіру, перебуваючи в засланні, вирощував городину, а згодом досить швидко навчався інших видів діяльності, осмислюючи їх практичну і концептуальну сутність, а також умів налагодити ефективне спілкування з оточуючими. «Полікомпетентний» український селянин успішно розкрив життєтворчість у складних умовах еміграції до Канади (наприкінці XIX і на початку XX століття).

Складну роботу руками та порівняно спрощену стандартизовану, уніфіковану й алгоритмізовану інтелектуальну діяльність у комбінації з активною соціальною взаємодією й економоцентричним спрямуванням розглядаємо як «сучасний» спосіб розкриття «інстинкту майстерності» (за Т. Вебленом) [35, с. 169], прагнення до компетентності (за Р. Уайтом), самодетермінації і внутрішньої мотивації (Е. Дісі і Р. Райан) [54]. Отже, компетентність «присутня» в природі людини. Компетентними є селянин, дрібний власник, бізнесмен, висококваліфікований робітник, лікар, учитель, які працюють як на створення суспільних благ (чи на власника), так і для себе. Тому феномен компетентності апіорі не міг бути в «соціалістичному таборі», оскільки на рівні ідеології знецінювалася діяльність, первинно спрямована на себе. У цьому контексті особливою «компетентнісною цінністю» є здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури, спрямована як на здоров'я, так і на розкриття рухової онтології людини.

Водночас компетентність в її сучасній соціально і глобально орієнтованій інтерпретації найкраще розкривається в тих видах діяльності, де людина діє як сама, так і в команді (соціальний аспект –

«діяти разом і для спільної справи»); має власний інтерес (аспект самореалізації, актуалізації і фінансово-економічний – «діяти для себе»); наявний обов'язковий вимір практик та рефлексія досвідів (праксеологічний, технологічний – «реальність та ефективність діяльності та розкриття себе і свого буття в ній»). У цій трактовці найкращою і реальною основою чи передумовою розвитку компетентності є торгівля, бізнес, підприємництво. Тобто ми в компетентності виділяємо контекстуально наявний економічний вимір. Указані бачення відображають специфіку сучасного глобального ладу, основою якого, крім *techné* (техніки, технології, інформації), є торгівля (економічний аспект). Відповідно актуальною є думка сучасного класика мондіалізму (геополітична концепція єдиного глобального світу) Жака Атталі [3]. Він визначає такий лад як торговий [3], який, зрозуміло, не може також існувати без демократії і свободи. Водночас існування торгового ладу в торгіву і «технократичну» епохи було би неможливим без відкриття і цілеспрямованого розроблення феномену компетентності, який у своїй сутності є конвергентним, інтегративним і комунікативним.

Отже, феномени компетентності, свободи, демократії, економцентризму, «торгового ладу», толерантності, уніфікації, міжкультурної комунікації, секуляризації, морального релятивізму, прагматизму є взаємопов'язаними, взаємозалежними і взаємодетермінованими. Розкриваючи й інтерпретуючи феноменологію компетентності та збереження здоров'я (у цій системі як найвищу цінність після грошей) у дусі транзитології (науки про трансформацію тоталітарних суспільств у демократичні) (Д. Растоу, З. Бжезинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл); консолідації демократії (Д. Растоу, Г. О'Доннелл, Л. Діамонд, Ф. Шміттер, Л. Уайтхед, С. Хантінгтон, Х. Лінц, А. Степан, Х. Валепсуела) [55]; Морської могутності (англ. *Sea Power*) (А. Мехен) [57], мондіалізму [3] і євроцентризму, ми актуалізуємо потребу в розвитку компетентнісної моделі фахівця й освіти. Передусім, це стосується здоров'язбережувальної компетентності. Про значущість здоров'я нам говорить давня мудрість: *Sanitas sanitatum, omnia santas* (Здоров'я понад усе, здоров'я – це все). Отже, розвиток компетентностей, що є концептуально, а натепер ще й інституціонально заданою умовою збереження здоров'я, розглядається нами як системоорганізувальна і «компетентнісно-демократична» умова євроінтеграції, розвитку свободи та демократичних перетворень в Україні, а також як вагомий чинник декомунізації.

При процесуальному розгляді компетентнісної моделі фахівця в дусі ідей «Тіла без органів» Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі [12] та вчення про функціональні системи П. Анохіна ми можемо сказати, що компетентність

«циркулює» по «малих циклах»: 1) людина – діяльність – результат – адаптація; 2) компетентність – людина – соціум – сталість; 3) людина – діяльність – оптимізація – адаптація; 4) компетентність – людина – підтримання життя. «Малі цикли» ми розуміємо як системи зв'язків, які об'єднують людину, діяльність, результати діяльності та інші складові, формуючи типові і реальні шляхи («канали») їх взаємодії. На символічному рівні вони знаходяться в одному компетентнісно орієнтованому смислому полі культури. Тобто компетентність у професійному і життєвому середовищах – фактори підтримання самого життя та сталості існування. Вона є диссипативною (структурною) чи, точніше сказати, «диссипативно-структурною» енергією сучасного світу, діяльності та фахівця. Тому компетентність (здоров'язберезувальна, рухова) є основою підтримання і збереження здоров'я.

«Високі» знання й «арете» (ἀρετή), витoki яких починаються зі світу ідей, позиціонуються і «живуть» у своєму носіїві як унікальні ейдетичні сутності, які проектують ейдетичний світ на не завжди співвідносну і конгруентну їм реальність. Тому знання і чесноти «циркулюють» по «великих кругах» (у розумінні як *ідеально орієнтовані смислові поля*), захоплюючи як особистість, так і інші реальності (трансцендентні), розкриваючи вищі смисли, інтенції й онтології. Саме знання ідеального характеру, передусім, духовні, філософські, медичні, екзистенційні, які проживаються і переживаються особистістю як «значущі» онтології і події, а також як робота зі смислами сукупно з потрібним «рівнем» арете (у розумінні чеснот) та агате (у розумінні як добро, як благо), є основою духовності і підтримання духовного здоров'я. Носіями високих знань є переважно аристократи думки і духу, а також відповідні традиції.

Саме цю духовно-смилову основу і способи для її розкриття «викинули» на «смітник історії» більшовики, перетворивши фізичну культуру на суто «тілесно-революційну», у кращому випадку на «військово-змагальну» технологію та тілесно орієнтований спосіб ідеологічного впливу на населення. У межах радянського «антиінтелектуального» дискурсу ідеологічне «одурманення» реалізувалося за допомогою актуалізації тілесності, співвідносно з розвитком бездуховності, «класової боротьби і дурноголовості», хворобливого «тотального» колективізму і «дубової» «революційно-військової» дисципліни. І саме цих пролетарських «замінників» «світу ідей» має повністю позбутися традиція української фізичної культури, в яку слід повернути духовний, екзистенційний і компетентнісний виміри, а також розвиток арете, агате, гуманізму і людяності.

У цьому контексті слід взяти до уваги те, що нерідко носії унікальних ідей і знань «приносять» у світ не тільки мудрість і світло ідеального буття, а й наївні, а то й шкідливі, антигуманні і нездорові концепції. Згадаймо катастрофічні для людства напрацювання Т. Кампанелли, К. Маркса, В. Ульянова та інших ідеологів тоталітаризму.

Цінним у компетентнісній моделі (фахівця й освіти) є те, що набути навіть складних компетентностей завдяки відповідній підготовці можуть майже всі. При цьому компетентність легко замінюється на іншу, таку ж, тобто вона є інструментальною і стандартизованою. Отже, компетентнісна модель є соціально орієнтованою й адаптованою до техно-економічної реальності. Компетентність пов'язана з феноменом роботи в команді і з колективним розумом та способом сумісної діяльності в умовах інноваційної моделі розвитку. Тому ми виділяємо в компетентності такі функції, як сприяння інноваціям [37], *інтелектуальної й емоційної інтеграції*, завдяки якій вона консолідує групу та загалом суспільство.

Концепт «компенсаторно-технічного походження компетентності». Розвиток компетентності нині є, на нашу думку, як культурною, так і індивідуальною людською компенсаторною реакцією, що формується у сучасному світі у формі відповіді на вплив і домінування *τέχνη* (у розумінні техніка, технологія, інформатизація тощо) та «супутніх» феноменів. До таких феноменів ми відносимо системні і взаємопов'язані процеси руйнування традиційних укладів життя, секуляризацію, урбанізацію, інформатизацію, стан «бездомності» (М. Бубер), моральної кризи і технофобії (Т. Імамичі) [22], «варваризації суспільства» (Й. Хейзінг) [47], глобальної кризи (Х. Тревор-Ропер), «промискуїтету» (у розумінні змішування стилів, укладів життя тощо) (А. Тойнбі) [41], домінуючого технократизму (Л. Мамфорд), «негуманної» людини та «неприродної» природи (Р. Гвардіні) [8], «одновимірної людини» (Г. Маркузе) [29], масового суспільства і людини маси (Х. Ортега-і-Гассет, Е. Муньє) [31, с. 43–163], кризи європейської людини (Е. Гуссерль) [11], «останньої людини» (нім. *der letzte Mensch*) (поняття увів Ф. Ніцше в творі «Так говорив Заратустра»), постлюдини і постантропології (Ф. Фукуяма) [45].

Вищепредставлені уявлення про *«компетентність як феномен, що виник як компенсація внаслідок впливу техне»* нами формуються на основі використання цивілізаційного підходу, а саме: концепції «Виклик – і – Відгук (відповідь)» А. Тойнбі [41, с. 24–60]. Відповідно до концепції науковця феноменологія культури й її доля пов'язані зі специфікою реагування культури на певні виклики, які зумовлені, передусім, впливом середовища [41, с. 34–53]. Аналізуючи концепції «Соціотехноприродної глобалізації» О. Дергачьової [14], ідеї NBIC-конвергенції У. Бейнбриджа і

М. Рокко (M. Roco, W. Bainbridge) [15], [17], [21], [53], [59], «кіборгізації і інвалідизації кібернетично розширеної людини» [18], постантропології [45], [49], революцій професіоналів [58] (Н. Perkin), «метафізику» техніки М. Бердяєва [5], ми говоримо про те, що техніка з інструменту перетворилася на середовище й частково «увійшла до складу людини», ставши її буттям і свідомістю.

Яскраво характеризує антропологічну кризу і вказані процеси «технізації» середовища і самої людини М. Бердяєв. Він говорить про те, що «...єдиною сильною вірою сучасної цивілізованої людини залишається віра в техніку, в її міць та нескінченний розвиток. Техніка є остання любов людини, і вона готова змінити свій образ під впливом предмета своєї любові» [5, с. 3]. Виходячи з розкритих вище умов домінування «техне» та інтерпретуючи ідеї А. Тойнбі [41], ми «артикулюємо» думку про те, що система взаємодії «culture і antropos – techne» трансформувалася у формат «компетентність – конвергенція, сталий розвиток» із «залишками» і метаморфозами культури і людини (в їх традиційному розумінні). Людина «стала» компетентністю (згадаймо концепт Дж. Равена Homo competenticus) [35]. Компетентність проявляється і розкривається, насамперед, у конвергенції, тобто в силі, що інтегрує і консолідує. Світ став конвергентним, тобто глобальним, «перетворившись» на «суб'єкт» «сталого розвитку», в якому реально «розвиваються», передусім, машини.

Отже, систему взаємодії «людина – техніка» з освітніх позицій слід розуміти як перехід «людина – компетентність – конвергенція – сталий розвиток». Указані ідеї ми представляємо у формі концепту *«компенсаторно-технічного походження компетентності»*. Відповідно ми виділяємо в компетентності *компенсаторно-захисну функцію*, яка формується завдяки мобілізації і трансформації вітальності і пластичності людини. Отже, на тлі домінування «техне» і значного зростання різноманітності сил, які формують освітню, соціокультурну і політичну реальність, компенсаторно, а також паралельно та співвідносно розвиваються феномени «компетентнісної людини» [35], «компетентнісної освіти», «компетентнісного соціуму», «компетентнісного виробництва», які системно і наскрізно трансформують, консолідують і стабілізують цей світ.

Конвергентна концепція компетентності. На основі вище представлених онтологічно орієнтованих візій та антропологічно-ціннісних рефлексій ми формуємо *конвергентну концепцію компетентності*. У межах цієї концепції компетентність – антропологічний феномен, який формується на основі антропобіологічних передумов та розкриття вітальності й пластичності людини, а також

розглядається процесуально як результат та потік конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності», який для особистості відіграє роль професійного й життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а в соціумі реалізує функції консолідації, кон'югації, комунікації, демократії, толерантності, забезпечуючи порівняно стале, гармонійне існування певних груп та суспільства загалом, є *«антропологічно-компетентнісною» «компетентнісно-демократичною»* умовою сталого розвитку. На рівні особистості компетентність формується завдяки конвергенції й інтеграції процесів спеціалізації, специфікації (конкретизації), вітальності, технологічної спрямованості з «виходом» у середовище і з залученням його в себе. Компетентність проявляється як в актуальній (свідомо сконструйованій, ідеалізованій), так і в контекстуальній (у розумінні неусвідомленій чи/спонтанній) формах. Лаконічно ця концепція розкривається ідеєю про те, що компетентність в її сучасному розумінні сформувалася як антропологічно-професійна основа конвергенції (а також консолідації, кон'югації) світу («антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності»), а також *«антропологічно-компетентнісна передумова»* сталого розвитку і збереження миру.

Якщо в попередні епохи суб'єктом історії були особистості, класи, то в *«компетентнісному світі»* суб'єктом історії стануть компетентні професіонали і компетентність як феномен, порівняно відчужений від свого носія – людини. Особливо це стане відчутним у процесі подальшої інтеграції людини в систему «людина – комп'ютер», а також активного розвитку інформаційних мереж типу Інтернет, у межах яких *«сума компетентностей»*, певною мірою позбавлених суб'єктності, стає колективним розумом, «колективною душею», а в певних випадках і впливовим «колективним абсурдом».

Медицина як «компетентнісна» система. Як приклад галузі знань, первинно сформованої (крім інших принципів) на основі інтуїтивного розкриття «компетентнісної природи людини» і відповідно нерозробленої ще на той час компетентнісної моделі освіти і фахівця, ми розглядаємо медицину. Базисом компетентнісного підходу є актуалізація мотиваційного, аксіологічно-сислового виміру особистостей та мобілізація практик і досвідів з певним квантуванням, уніфікацією і стандартизацією діяльності. Саме це завжди було присутнє в медичній традиції. Одним із визначальних і контекстуально наявних способів організації медицини, на нашу думку, є конвергентність, яка дає можливість поєднати найрізноманітніші знання, підходи, теорію, практику і фахівців. А конвергентність, зі свого боку, забезпечувалася в медицині

компетентністю як процесуальним феноменом, наявним також контекстуально. Тому для розроблення нашої методології ми використовуємо трансфер деяких медичних схем, ідей, підходів, які є «компетентнісно орієнтованими» за своєю природою.

Конвергентна концепція компетентності як культурно-освітній чинник професіоналізації вчителя фізичної культури (удосконалення здоров'язбережувальної компетентності). Використовуючи представлену вище конвергентну концепцію компетентності, розгляньмо актуальні методологічні і світоглядні аспекти розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. Основні «зони впливу», на які спрямовано вказану компетентність, – це збереження життя, здоров'я та участь у формуванні тіла, тілесності, сприяння розвитку рухової активності та культури руху, а також соціальна і життєва адаптація, створення системних передумов для ефективного залучення (інклюзивність) у майбутньому учнів у соціум та професійну сферу [43].

Проблема збереження здоров'я є однією з первинних, екзистенційних і системоформувальних, оскільки це питання, передусім, життя і вітальності. У нашій конвергентній концепції компетентності вітальність, пластичність і співвідносно та контекстуально наявні питання збереження здоров'я розглядаються як витoki будь-якої компетентності. Тобто компетентність первинно нами осмислюється як антропобіологічно визначений спосіб виживання і підтримання свого життя в «темпоральних системах»: *Nis et nunc* (зараз і тепер) («близького чи теперішнього часу») і у віддаленій перспективі («у пролонгованому й очікуваному часі»). Ми вважаємо, що першими компетентностями в історичному аспекті, які залишаються первинними й актуальними донині, є життєзбережувальна та здоров'язбережувальна. Вони формуються, насамперед, на основі вітальності, пластичності, сили Духу, душевності і за допомогою розкриття соціальної природи людини й інтенцій, смислів життя і любові. Указані компетентності є складовими материнської поведінки, патріотизму, творчості, тобто вони соціальні і культурно детерміновані за своєю природою, що визначає в них наявність аспекту конвергенції. Люди об'єднуються заради спасіння й оптимального функціонування. Однією з первинних консолідації і соціальної взаємодії є проблема здоров'я та збереження життя. Тому в будь-якій компетентності контекстуально представленим є вимір збереження здоров'я і життя, який нами розглядається як її антропологічна й онтологічна основи.

Ефективність певних компетентностей є оптимальною, якою їх сформовано як складові цілої і цілісної компетентнісної системи. Яскравим

прикладом цього є система компетентностей, визначених у межах концепції «Нова українська школа». Отже, компетентність є таким феноменом, що відповідно до своєї природи визначає потребу у формуванні інших компетентностей, які діють конвергентно. Указану особливість ми визначаємо як *системоформувальну функцію компетентності*.

Отже, пластичність людини і вроджені інтенції до збереження життя, здоров'язбережувальну компетентність, що базується на вітальності, в якій проявляються та трансформуються в культурно прийнятну форму інстинкти збереження (захисні, статевий, материнський, харчовий, руховий), ми розглядаємо як основу будь-якої компетентності. Загальновідомо, що інтенції, спрямовані на будь-яку діяльність, коли людина хвора чи її життю щось загрожує, трансформуються переважно у смисли збереження здоров'я.

На основі вказаних ідей ми формуємо *концепцію здоров'язбережувальної матриці компетентності*. Сутність цієї концепції полягає в тому, що здоров'язбережувальна компетентність, інтенції і смисли збереження здоров'я покладено в основу будь-якої компетентності. Зрозуміло, що при плануванні компетентностей у більшості випадків ми це не враховуємо. Водночас, керуючись концепцією *здоров'язбережувальної матриці компетентності*, ми актуалізуємо розуміння здоров'я як базис освіти. Підкреслюємо також важливість урахування під час розроблення будь-яких компетентностей значущих саме для неї аспектів здоров'язбереження. Наприклад, у попередніх стратегіях (до «Нової української школи») освіти недостатньо було враховано морфофізіологію дітей шестилітнього віку. Це є первинною й основною умовою формування системних порушень здоров'я (сколіозу, сутулості, кардіологічних хвороб). Отже, значущість здорового способу життя і здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури представляється нами як основа освітнього процесу загалом. Недарма у межах культурно-освітньої елліністичної системи пайдеї [24] здоров'я розумілося як арете (добродетель) і основа, як результат навчання і виховання. Указані бачення відповідають ідеології «Нової української школи», у межах якої здоров'язбережувальна компетентність та фізична культура визначаються як значущі освітні напрями.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури розглядається нами як особливий, наскрізний, універсальний чинник конвергенції, як специфічна освітня *«конвергентна технологія»*. Феномен конвергенції нами представляється процесуально та системно, і передусім, визначається у форматі *конвергентної й інтегративної мета-функції*

компетентності, яка має у своєму складі інші функціональні складові. Поняття мета-функції використовуються в значенні чинника інтегративного представлення інших функцій як таких, що забезпечують складний і системний процес конвергенції.

Конвергенцію (лат. *converg* – зближення, сходження) ми осмислюємо як значущу для певної мети чи сталого існування ефективну і водночас неконкурентну, неантогоністичну взаємодію між певними феноменами, системами чи процесами, яка реалізується у процесі збереження їх сутностей, системності, смислів, інтенцій. У багатьох випадках конвергентність може реалізуватися як синхронність, співвідносність, коеволюційність, синергетичність, процесуальність, комунікативність, інноваційність, поліонтологічність. Це актуально, тому що не все ми можемо інтегрувати, об'єднати, хоча б через те, що зруйнуємо первинну якість феноменів у процесі їх об'єднання. Є така наївна ідея, суть якої полягає в тому, що інтеграція потрібна скрізь, навіть там, де вона неможлива. Це призводить до неефективних і кумедних методик, у яких формуються конкурентні стратегії і процеси, що зводять нанівець усі старання. Наприклад, інтегративний урок фізичної культури, математики чи фізики. На відміну від конвергенції, інтеграція часто змінює сутності, формуючи нову якість, чи десемантизує й ослаблює вихідні системи (компоненти). Тому актуальним в аспекті реалізації «інтегративного тренду» в освіті є використання ідеї конвергенції як «м'якої» інтеграції.

У межах визначеної вище *конвергентної й інтегративної мета-функції* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми актуалізуємо потребу в осмисленні, виділенні, узагальненні і використанні інших значущих функцій, які переважно було висвітлено вище під час розгляду нашої проблеми. Отже, ми виділяємо такі функції здоров'язбережувальної компетентності: 1) системоформувальну; 2) забезпечення сталості існування та розвитку особистості і групи; 3) формування вмінь працювати в команді; 4) сприяння інтегративному та непрямому і психологічному управлінню розвитком та поведінкою особистості і мікрогрупи; 5) актуалізація ресурсів особистості завдяки активному розкриттю соціально прийнятних способів їх реалізації; 6) розкриття вітальності; 7) мобілізація життєвих сил та потенціалів особистості; 8) розкриття і формування здатності особистості до виживання в умовах конкуренції й обмеження ресурсів (психологічних, фінансових, соціальних); 9) соціальна адаптація; 10) життєва адаптація; 11) життєтворчість; 12) формування здатності і вмінь до гармонійного життя; 13) стимуляція творчості; 14) функція інтелектуальної й емоційної інтеграції групи; 15) турбота про себе (переважно в сучасному

економіцентричному і частково в трансцендентному розумінні); 16) матеріальний добробут; 17) розвиток толерантності; 18) формування і перманентне вдосконалення комунікативності; 19) розвиток навичок міжкультурної комунікації; 20) гармонізація взаємодії з собою і світом; 21) турбота про світ та оточуючих; 22) сприяння розвитку інновацій; 23) компенсаторно-захисна; 24) оптимізація діяльності; 25) сприяння сталості існування, підтримання життя.

Указані вище функції, які ми виділяємо в системі конвергентної й інтегративної мета-функції здоров'язбережувальної компетентності, як її складові, реалізують свій вплив, передусім, як кластер контекстів, розглянутий у межах особистості, компетентності та культурно-освітнього простору загалом. Водночас указані вище функції можуть бути репрезентовані в актуальній формі та цілеспрямовано розвинуті.

Завершуючи розгляд цієї проблеми, акцентуємо увагу на довірі як на «конвергентному» феномені, який розкривається в компетентності. Актуальним є те, що базова довіра, що формується в дитини, є основою її гармонійних взаємин із собою і світом, з часом «проникає» в здоров'язбережувальну компетентність, в саме здоров'я, а також становить фундамент буття. У цьому контексті слід враховувати, що люди в епоху постмодерну менше вірять традиції, натомість більше довіряють собі і компетентним особам, які мають певні досвіди і практики. Саме через практики і досвіди, які є основою компетентності, до нас «промовляють» життя, надія, довіра, первинний імпульс творчості й активності. На це нам вказує давня мудрість: *Cuilibet in arte sua perito credendum* (Кожному, досвідченому у своєму ремеслі, потрібно довіряти). Здоров'язбережувальну компетентність ми інтерпретуємо як «конвергентну силу», «особливу довіру до життя», людський і культурно-освітній потенціали в «прихованому скарбі освіти» (доповідь Ж. Делора «Освіта: прихований скарб» для Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття) [13]. Компетентність є системним «конвергентним» чинником, який формує довіру між людьми і народами, особистісну перспективу та надію, а також надає можливість реалізувати виділені Жак Делором напрями: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [13].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. На основі аналізу феномену компетентності нами виділяються такі значущі її якості, як конвергентність, консолідація й інтегративність, які визначають існування цілісної системи функцій. Вивчаючи антропологічну

специфіку компетентності як складного соціокультурного й особистісно-професійного феномену, ми вказуємо на методологічну значущість та евристичність її розгляду як системи, як онтології (у розумінні порівняно автономного фрагмента реальності і буття), як гештальту і як фрейму, тобто багатомірно. На основі антропокультурних візій ми представляємо ідею про існування феномену компетентності в двох основних формах: актуальній та контекстуальній. Указане підтверджується спостереженнями і загальновідомими уявленнями про контекстуальність культури, ефективними моделями, які використовуються в гештальтпсихології.

2. Результатом наших теоретичних пошуків є розроблення *конвергентної концепції компетентності*. Відповідно до цієї концепції компетентність нами представляється як специфічний процесуальний за своїм характером антропологічний і соціокультурний феномен, що є одним із факторів конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності» сучасного світу, які відіграють для особистості роль професійного та життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а для світу і соціуму реалізують функції консолідації, інтеграції, комунікації, толерантності, забезпечуючи стале існування певних груп і колективів, суспільства загалом, а також є антропологічною умовою сталого розвитку.

3. На основі використання конвергентної концепції компетентності ми формуємо уявлення про *конвергентну й інтегративну мета-функцію здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури*, у межах якої інші функції об'єднуються в систему. Специфікою цього підходу є те, що функції здоров'язбережувальної компетентності формуються не тільки аксіоматично, а й на основі вивчення феноменології компетентності. Отже, указаний підхід є феноменологічним і природовідповідним, що представляється як методологічна передумова створення ефективної антропологічно орієнтованої моделі здоров'язбережувальної компетентності.

4. Ми презентуємо здоров'язбережувальну компетентність як одну з перших і первинних, яку було сформовано в історичному процесі. Натепер вказану компетентність ми розглядаємо як освітній феномен, що сприяє розкриттю вітальності та розгортанню життєвого, адаптаційного і творчого потенціалів особистості. Нами формується *концепція здоров'язбережувальної матриці компетентності*. Сутністю цієї концепції є те, що здоров'язбережувальну компетентність контекстуально покладено в основу будь-якої компетентності, що слід враховувати в освітніх стратегіях і практиках.

5. Аналізуючи компетентність інтегративно як антропологічний і як психофізіологічний феномени, формуємо концепт *«компетентнісно» орієнтованого квантування і трансформації онтології людини*. Сутністю цього концепту є ідея про те, що побічним (чи додатковим) ефектом процесу «тотального» розвитку компетентностей є формування співвідносних психологічних патернів та особливих онтологій, які мають певний рівень автономії, що сукупно впливає на суб'єктивацію («складання» суб'єкта, за М. Фуко) людини і може контекстуально створювати конкурентні стратегії в межах самої особистості. Інакше кажучи, якщо всю підготовку звести тільки до розвитку компетентностей, то є ризик отримання «фрагментованого» людського буття й особистості, яка не є цілісною, онтологічно вкоріненою та телеологічно спрямованою. Основними смислами такої людини-«ідеального працівника», споживача будуть ефективно організовані робота, збереження здоров'я, комфорт, професійна діяльність, відпочинок на тлі тотальної покори зовнішнім умовам, а також нездатності до пошуку вищих смислів і розуміння ідеальних реальностей.

6. Компетентнісна модель як фахівця, так і освіти повною мірою зможе розкрити потенціали людини, якщо вона буде антропологізована, тобто доповнена напрямками і складовими, які безвідносно від мети певних компетентностей формують арете (чесноти), агате (у розумінні доброти), милосердя, антропний образ людини та спрямованість до пізнання ідеальних (трансцендентних) реальностей. З технологічних позицій зазначене є обов'язковою умовою формування такої складної компетентності, як здоров'язбережувальна, в основі якої – милосердя, гуманізм, гуманність та доброта. Указані розуміння нами втілено в антропологічній моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. У структурі цієї компетентності ми виділяємо антропокультурний та інклюзивно-гуманістичний компоненти, антропологічно і гуманістично орієнтовані. Крім того, в *інтелектуально-ціннісному (когнітивному)* компоненті ми актуалізуємо проблематику ціннісних і «живих» знань, в особистісно-екзистенційному висвітлюємо екзистенційний аспект, а в діяльнісному – дискурсивний.

Перспективи подальших досліджень. Ми плануємо продовжити розроблення концепції «Конвергентної концепції компетентності». Це передбачає розгляд у межах цієї концепції компетентнісно орієнтованої проблеми збереження здоров'я, технік тіла, характерних для різних культур, тілесності і локомоції, репрезентованих як культурна специфіка міжкультурної комунікації. Актуальним напрямом наших досліджень є питання антропологізації і гуманізації здоров'язбережувальної

компетентності, професійного буття вчителя та освітнього дискурсу здоров'я. Вважаємо за потрібне висвітлити способи подальшого застосування конвергентної концепції конвергенції для удосконалення методології розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Э. Агацци, «Человек как предмет философии: доклад на XVIII Всемирном философском конгрессе (Брайтон, август 1988 г.)»; *Феномен человека: антология*; П. С. Гуревича; Сост., вступ. ст. Москва, Россия: Высш. шк., 1993, с. 142–155.
- [2] В. И. Аршинов, «Конвергирующие технологии в перспективе будущего человека», *Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека*; Г. Л. Белкина, Ред. Москва, Россия: ЛЕНАНД, 2012, с. 262–272.
- [3] Ж. Аттали, *На пороге нового тысячелетия*; пер. с англ. Москва, Россия: Междунар. отношения, 1993, 70 с.
- [4] Д. Белл, *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*. Москва, Россия: Academia, 1999, 956 с.
- [5] Н. Бердяев, «Человек и машина: (проблема социологии и метафизики техники)», *Путь*, № 38, с. 3–38, 1933.
- [6] Ж. Бодрияр, *Симулякры и симуляция*. Москва, Россия: Постум, 2017, 320 с.
- [7] Х-Г. Гадамер, *Истина и метод: основы философской герменевтики*; Б. Н. Бессонов, Ред. и вступ. ст. Москва, Россия: Прогресс, 1988, 700 с.
- [8] Р. Гвардини, «Конец нового времени», *Вопросы философии*, № 4, с. 127–163, 1990.
- [9] Г. Гершунский, *Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва, Россия: Совершенство, 1998, 608 с.
- [10] Н. В. Громыко, «Интернет и постмодернизм – их значения для современного образования», *Вопросы философии*, № , с. 175–180, 2002.
- [11] Э. Гуссерль, *Кризис европейского человечества и философия*. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000060/>.
- [12] Ж. Делёз, Ф. Гваттари, *Анти-Эдип: капитализм и шизофрения*; пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина; В. Кузнецов, Ред. Екатеринбург, Россия: У-Фактория, 2007, 672 с.

- [13] Ж. Делор, *Образование: сокровище сокрытое*. Москва, Россия: ЮНЕСКО, 1996, 128 с.
- [14] Е. А. Дергачева, «Феномен глобализации в контексте техногенного социоприродного развития», дис. д-ра наук. Москва, Россия, 2013, 303 с.
- [15] В. А. Долин, «Конвергенция человека и новейших технологий: подход умеренного биоконсерватизма», *Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология*, № 38, с. 95–103, 2017.
- [16] А. Г. Дугин, *Эволюция парадигмальных оснований науки*. Москва, Россия: Арктогея-Центр, 2002, 418 с.
- [17] В. А. Емелин, «Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека», *Национальный психологический журнал*, № 1(9), с. 62–70, 2013.
- [18] Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*. Москва, Россия: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005, 216 с.
- [19] И. А. Зимняя, «Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека», *Высшее образование сегодня*, № 11, с. 14–20, 2005.
- [20] Л. И. Иванкина, «Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности», *Известия Томского политехнического ун-та*, № 3, с. 132–136, 2003.
- [21] А. И. Извеков, «Кризисные состояния в культуре: проблема типологизации», *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов, Россия: Грамота, № 9(47), ч. 1, с. 80–85, 2014.
- [22] Т. Имамичи, «Моральный кризис и метатехнические проблемы», *Вопросы философии*, № 3, с. 79–80, 1995.
- [23] *История философии: Запад-Россия-Восток. Кн. 4: Философия XX в.* / Н. В. Мотрошиловой, А. М. Руткевича, Ред.; 2-е изд. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 2000, 448 с.
- [24] В. Йегер, Пайдейя. *Воспитание античного грека: в 2 т.* Т. 2; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 1997, 336 с.
- [25] О. А. Кармадонов, Г. Д. Ковригина, «Социальная конъюнкция в ресурсном аспекте», *Вестник Института социологии*, № 17, с. 12–28, 2016.

- [26] В. Е. Ключко, *Самореализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности*. Томск, Россия: Изд-во Томск. ун-та, 2005, 174 с.
- [27] В. А. Конев, «Антропологический поворот/разворот культуры – новый вариант проекта модерна», *Международный журнал исследований культуры*, № 2(15), с. 5–11, 2014.
- [28] К. Левин, *Динамическая психология*. Москва, Россия: Смысл, 2001, 572 с.
- [29] Г. Маркузе, *Одномерный человек*. Москва, Россия: REFL-book, 1994, 368 с.
- [30] Г. Марсель, *Трагическая мудрость философии*. Москва, Россия: Гуманитарная лит-ра, 1995, 216 с.
- [31] Х. Ортега-и-Гассет, *Избранные труды*; пер. с исп.; А. М. Руткевича, Ред. Москва, Россия: Весь Мир, 1997, 704 с.
- [32] Х. Ортега-и-Гассет, *Эстетика. Философия культуры*. Москва, Россия: Искусство, 1991, 588 с.
- [33] Н. О. Осипова, «Структурно-семиотический поход как аспект методологии гуманитарного знания», *Культурологический журнал*, № 3(5), 2011. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/79.html&j_id=7.
- [34] А. Печчеи, *Человеческие качества*; пер. с англ. О. В. Захаровой. Москва, Россия: Прогресс, 1985, 302 с.
- [35] Дж. Равен, О. Н. Ярыгин, А. А. Коростелев, «Компетентология: от праксеологии до социокибернетики», *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, Т. 6, № 1(18), с. 167–175, 2017.
- [36] П. Рикер, *Конфликт интерпретаций; очерки о герменевтике*; пер. с фр. Н. С. Вдовиной. Москва, Россия: Канон-Пресс-Центр: Кучково поле, 2002, 622 с.
- [37] Т. А. Родермель, *Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект*. Томск, Россия: ТМЛ-Пресс, 2012, 124 с.
- [38] Л. Г. Сандакова, «Образование как фактор социально-экономического развития общества в условиях глобализации», *Этика будущего: аксиология устойчивого развития: на Байкал. филос. форуме*. Улан-Удэ, Россия: Вост.-Сиб. гос. технол. ун-т, 2008, с. 147–157.
- [39] П. Сорокин, *Человек. Цивилизация. Общество*; пер. с англ.; А. Ю. Согомонов, Ред. Москва, Россия: Политиздат, 1992, 393 с.
- [40] П. Тиллих, *Мужество бать*; пер. с англ. Москва, Россия: Модерн, 2011, 240 с.

- [41] А. Дж. Тойнби, *Исследование истории. Возникновение, рост и распад цивилизаций*; пер. с англ. К. Я. Кожурина. Москва, Россия: АСТ, 2009, 676 с.
- [42] А. Тойнби, «Образование в зеркале истории», *Историко-педагогический журнал*, № 1, с. 133–152, 2014.
- [43] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр.* Вип. 5(34), с. 137–178, 2017.
- [44] М. Фуко, *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности*; пер. с фр. Москва, Россия: Касталь, 1996, 448 с.
- [45] Ф. Фукуяма, *Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции*. Москва, Россия: АСТ, 2004, 349 с.
- [46] Ю. Хабермас, «Демократия. Разум. Нравственность», *Московские лекции и интервью*. Москва, Россия: АКАДЕМІА, 1995, 245 с.
- [47] Й. Хейзинга, «Тени завтрашнего дня», *Человек и культура. Затемненный мир*; Д. В. Сильвестров, пер. с нидерл. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017, 456 с.
- [48] Н. Хомский, «Аспекты теории синтаксиса», *Электронная библиотека лингвистики*. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/intro.php.
- [49] С. С. Хоружий, «Проблема постчеловека, или Трансформативная антропология глазами синергической антропологии», *Философские науки*, № 2, с. 10–31, 2008.
- [50] М. Шелер, «Формы знания и образование», *Избранные произведения*. Москва, Россия: Гнозис, 1994, с. 15–56.
- [51] М. Шелер, «Человек и история», *THESIS*, Вып. 3, № 25, с. 132–154, 1993.
- [52] Карл Шмитт, *Земля и море. Созерцание всемирной истории*; пер. с нем. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://velesova-sloboda.info/archiv/pdf/schmitt-zemlya-i-more.pdf>.
- [53] Н. А. Ястреб, *Конвергентные технологии: философско-эпистемологический анализ*. Вологда, Россия: Вологод. гос. ун-т, 2014, 250 с.
- [54] E. L. Deci, R. M. Ryan, «Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health», *Canadian Psychology*, Vol. 49, № 3, p. 182–185, 2008.
- [55] L. J. Diamond, *Consolidating the Third Wave Democracies: regional challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997, 392 p.

- [56] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, 223 p.
- [57] A. Mahan, «The Influence of Sea Power Upon History, 1660–1783», *The Project Gutenberg eBook*. [Electronic resource]. Available: <http://www.gutenberg.org/files/13529/13529-h/13529-h.htm>.
- [58] H. Perkin, *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London, England: Routledge, 1996, 272 p.
- [59] «Converging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science: NSF/DOK-sponsored report», *National Science Foundation*; ed.: M. Roco, W. Bainbridge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, 468 p.

CONVERGENT CONCEPT OF A COMPETENCE AS SUBSTANTIATION OF THE WHOLENESS OF EXISTENCE AND MULTI-DIMENSIONAL NATURE OF A HUMAN BEING IN THE HEALTH PRESERVING ACTIVITY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

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 formulates the convergent concept of a competence on the basis of application of system of anthropological, cultural, civilizational, systemic, holistic approaches. Within the framework of this concept, a competence is presented as procedural phenomenon, anthropological and sociocultural in its nature, which is one of the factors of converging “anthropo-techno-info-socio-management-economic reality” of the modern world, and which plays a role of a professional and life factor of survival, development, self-actualization, creativity and existence for a person and implements the functions of consolidation, integration, communication, tolerance for the society thus ensuring the sustainable existence of a society in general and being an anthropological condition of sustainable development in particular. On the basis of understandings about the contextual nature of culture, the article presents the idea of

existence of a competence phenomenon in two key forms – actual and contextual. The study forms understandings about the convergent and integrative meta-functions of the health preserving competence of a Physical Education teacher, within the framework of which other functions are united into a system. The author develops the concepts of compensatory-technical roots of competence, health preserving competence matrix and competence oriented quantification and transformation of ontology of a person. While studying the stated problematics from geopolitical point of view, a competence is determined as a convergent (consolidating and integrating) phenomenon and a significant component of the modern “Sea Power”, the semantic frames of which integratively and explicitly disclose the economic and technical might, social stability, material welfare, democracy, innovative nature of the Western civilization. While applying the geopolitical approach and the ideas of transitology, democracy consolidation and convergence, the health preserving competence of a Physical Education teacher is studied as a phenomenon, which facilitates the development of democracy, freedom, tolerance, innovations, European integration and sustainable development. The article analyses the borders of the competence approach and suggests their broadening by means of anthropologisation, axiologization, humanization. On the basis of anthropologization ideas and the convergent competence concept, the author develops an anthropological model of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education.

Key words: convergent competence concept; health preserving competence of a Physical Education teacher; post-graduate education; methodology; anthropologization; pedagogics of health; European-centrism; democracy; knowledge transfer.

КОНВЕРГЕНТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СПОСОБ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИИ БЫТИЯ В ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

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

Аннотація. В статті на основі використання антропологічного, культурологічного, цивілізаційного, системного, холистического підходів проводиться формування конвергентної концепції компетентності. В рамках даної концепції компетентність представляється як процесуальний по своєму характеру антропологічний і соціокультурний феномен, являючися одними з аспектів конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності» сучасного світу, який для особистості грає роль професійного і життєвого фактора виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а для світу і соціуму реалізує функції консолідації, інтеграції, комунікації, толерантності, забезпечуючи стабільне існування суспільства в цілому, а також є антропологічним умовою стійкого розвитку. На основі представлень про контекстність культури презентується ідея існування феномена компетентності в двох основних формах: актуальної і контекстуальної. Формуються представлення про конвергентну і інтегративну мета-функції здоров'єзберігаючої компетентності вчителя фізичної культури, в рамках якої інші функції об'єднуються в систему. Розробляються концепції компенсаторно-технічного походження компетентності, здоров'єзберігаючої матриці компетентності і компетентно орієнтованого квантування і трансформації онтології людини. Компетентність визначається як конвергентний (консолідувальний і інтегрувальний) феномен і значима складова сучасного Морського могутства (англ. Sea Power), в смислових рамках якої інтегративно і чітко розкриваються економічна і технічна сила, соціальна стабільність, матеріальне благополуччя, демократія, інноваційність західної цивілізації. При використанні геополітичного підходу і ідей транзитології, консолідації демократії і конвергенції здоров'єзберігаюча компетентність вчителя фізичної культури розглядається як феномен, який сприяє впровадженню демократії, свободи, толерантності, інновацій, євроінтеграції і стійкого розвитку. Аналізуються межі компетентного підходу, який пропонується розширити шляхом використання антропологізації, аксіологізації, гуманізації. На основі використання ідей антропологізації і конвергентної концепції компетентності розробляється антропологічна модель здоров'єзберігаючої

компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: конвергентная концепция компетентности; здоровьесберегающая компетентность учителя физической культуры; последипломное образование; методология; антропологизация; педагогика здоровья; европоцентризм; демократия; трансфер знаний.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] E. Agacci, «Человек как предмет философии: доклад на XVIII Всемирном философском конгрессе (Брайтон, август 1988 г.)»; *Fenomen cheloveka: antologiya*; P. S. Gurevicha; Sost., vstup. st. Moskva, Rossiya: Vyssh. shk., 1993, s. 142–155.
- [2] V. I. Arshinov, «Konvergiruyushchie tekhnologii v perspektive budushchego cheloveka», *Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека*; G. L. Belkina, Red. Moskva, Rossiya: LENAND, 2012, s. 262–272.
- [3] ZH. Attali, *Na poroge novogo tysyacheletiya*; per. s angl. Moskva, Rossiya: Mezhdunar. otnosheniya, 1993, 70 s.
- [4] D. Bell, *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya*. Moskva, Rossiya: Academia, 1999, 956 s.
- [5] N. Berdyaev, «Человек и машина: (проблема социологии и метафизики техники)», *Put'*, № 38, s. 3–38, 1933.
- [6] ZH. Bodriyar, *Simulyakry i simulyaciya*. Moskva, Rossiya: Postum, 2017, 320 s.
- [7] H-G. Gadamer, *Istina i metod: osnovy filosofskoj germenевtiki*; B. N. Bessonov, Red. i vstup. st. Moskva, Rossiya: Progress, 1988, 700 s.
- [8] R. Gvardini, «Konec novogo vremeni», *Voprosy filosofii*, № 4, s. 127–163, 1990.
- [9] G. Gershunskij, *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. V poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij*. Moskva, Rossiya: Sovershenstvo, 1998, 608 s.
- [10] N. V. Gromyko, «Internet i postmodernizm – ih znacheniya dlya sovremennogo obrazovaniya», *Voprosy filosofii*, № 2, s. 175–180, 2002.
- [11] E. Gusserl', *Krizis evropejskogo chelovechestva i filosofiya*. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000060/>.
- [12] ZH. Delyoz, F. Gvattari, *Anti-Edip: kapitalizm i shizofreniya*; per. s fr. i poslesl. D. Kralechkina; V. Kuznecov, Red. Ekaterinburg, Rossiya: U-Faktoriya, 2007, 672 s.
- [13] ZH. Delor, *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche*. Moskva, Rossiya: YUNESKO, 1996, 128 s.

- [14] E. A. Dergacheva, «Fenomen globalizacii v kontekste tekhnogenogo socioprirodnogo razvitiya», dis. d-ra nauk. Moskva, Rossiya, 2013, 303 s.
- [15] V. A. Dolin, «Konvergenciya cheloveka i novejsih tekhnologij: podhod umerennogo biokonservatizma», Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya, № 38, s. 95–103, 2017.
- [16] A. G. Dugin, Evolyuciya paradigmal'nyh osnovanij nauki. Moskva, Rossiya: Arktogeya-Centr, 2002, 418 s.
- [17] V. A. Emelin, «Kiborgizaciya i invalidizaciya tekhnologicheskij rasshirennyj chelovek», Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, № 1(9), s. 62–70, 2013.
- [18] E. F. Zeer, A. M. Pavlova, E. E. Symanyuk, Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. Moskva, Rossiya: Mosk. psihol.-social. in-t, 2005, 216 s.
- [19] I. A. Zimnyaya, «Obshchaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka», Vysshee obrazovanie segodnya, № 11, s. 14–20, 2005.
- [20] L. I. Ivankina, «Tendencii sovremennogo obrazovaniya i problema celostnogo razvitiya lichnosti», Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo un-ta, № 3, s. 132–136, 2003.
- [21] A. I. Izvekov, «Krizisnye sostoyaniya v kul'ture: problema tipologizacii», Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, Rossiya: Gramota, № 9(47), ch. 1, s. 80–85, 2014.
- [22] T. Imamichi, «Moral'nyj krizis i metatekhnicheskie problemy», Voprosy filosofii, № 3, s. 79–80, 1995.
- [23] Istoriya filosofii: Zapad-Rossiya-Vostok. Kn. 4: Filosofiya XX v. / N. V. Motroshilovoj, A. M. Rutkevicha, Red.; 2-e izd. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 2000, 448 s.
- [24] V. Jeger, Pajdeja. Vospitanie antichnogo greka: v 2 t. T. 2; per. s nem. M. N. Botvinnika. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 1997, 336 s.
- [25] O. A. Karmadonov, G. D. Kovrigina, «Social'naya kon'yunkciya v resursnom aspekte», Vestnik Instituta sociologii, № 17, s. 12–28, 2016.
- [26] V. E. Klochko, Samorealizaciya v psihologicheskij sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti. Tomsk, Rossiya: Izd-vo Tomsk. un-ta, 2005, 174 s.
- [27] V. A. Konev, «Antropologicheskij povorot/razvorot kul'tury – novyj variant proekta moderna», Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury, № 2(15), s. 5–11, 2014.
- [28] K. Levin, Dinamicheskaya psihologiya. Moskva, Rossiya: Smysl, 2001, 572 s.
- [29] G. Markuze, Odnomernyj chelovek. Moskva, Rossiya: REFL-book, 1994, 368 s.

- [30] G. Marsel', *Tragicheskaya mudrost' filosofii*. Moskva, Rossiya: Gumanitarnaya lit-ra, 1995, 216 s.
- [31] X. Ortega-i-Gasset, *Izbrannye trudy*; per. s isp.; A. M. Rutkevicha, Red. Moskva, Rossiya: Ves' Mir, 1997, 704 s.
- [32] H. Ortega-i-Gasset, *Estetika. Filosofiya kul'tury*. Moskva, Rossiya: Iskusstvo, 1991, 588 s.
- [33] N. O. Osipova, «Strukturno-semioticheskij pohod kak aspekt metodologi gumanitarnogo znaniya», *Kul'turologicheskij zhurnal*, № 3(5), 2011. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/79.html&j_id=7.
- [34] A. Pechchei, *CHelovecheskie kachestva*; per. s angl. O. V. Zaharovoj. Moskva, Rossiya: Progress, 1985, 302 s.
- [35] Dzh. Raven, O. N. Yarygin, A. A. Korostelev, «Kompetentologiya: ot prakseologii do sociokibernetiki», *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psichologiya*, T. 6, № 1(18), s. 167–175, 2017.
- [36] P. Riker, *Konflikt interpretacij; ocherki o germenевtike*; per. s fr. N. S. Vdovinoj. Moskva, Rossiya: Kanon-Press-Centr: Kuchkovo pole, 2002, 622 s.
- [37] T. A. Rodermel', *Fenomen kompetentnosti v sovremennom obrazovanii: sociokul'turnyj aspekt*. Tomsk, Rossiya: TML-Press, 2012, 124 s.
- [38] L. G. Sandakova, «Obrazovanie kak faktor social'no-ekonomicheskogo razvitiya obshchestva v usloviyah globalizacii», *Etika budushchego: aksiologiya ustojchivogo razvitiya: na Bajkal. filos. forume*. Ulan-Ude, Rossiya: Vost.-Sib. gos. tekhnol. un-t, 2008, s. 147–157.
- [39] P. Sorokin, *CHelovek. Civilizaciya. Obshchestvo*; per. s angl.; A. YU. Sogomonov, Red. Moskva, Rossiya: Politizdat, 1992, 393 s.
- [40] P. Tilih, *Muzhestvo bat'*; per. s angl. Moskva, Rossiya: Modern, 2011, 240 s.
- [41] A. Дж. Тойнби, *Исследование истории. Возникновение, рост и распад цивилизаций*; пер. с англ. К. Я. Кожурина. Москва, Россия: АСТ, 2009, 676 с.
- [42] A. Tojnbi, «Obrazovanie v zerkale istorii», *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*, № 1, s. 133–152, 2014.
- [43] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kul'tury», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Pedagogichni nauky»: zb. nauk. pr. Vyp. 5(34)*, s. 137–178, 2017.
- [44] M. Fuko, *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti*; per. s fr. Moskva, Rossiya: Kastal', 1996, 448 s.
- [45] F. Fukuyama, *Nashe postchelovecheskoe budushchee: posledstviya biotekhnologicheskoy revolyucii*. Moskva, Rossiya: АСТ, 2004, 349 s.
- [46] YU. Habermas, «Demokratiya. Razum. Nравstvennost'», *Moskovskie lekicii i interv'yu*. Moskva, Rossiya: АКАДЕМИА, 1995, 245 s.

- [47] J. Hyozinga, «Teni zavtrashnego dnya», CHelovek i kul'tura. Zatemnennyj mir; D. V. Sil'vestrov, per. s niderl. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo Ivana Limbaha, 2017, 456 s.
- [48] N. Homskij, «Aspekty teorii sintaksisa», Elektronnaya biblioteka lingvistiki. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/intro.php.
- [49] S. S. Horuzhij, «Problema postcheloveka, ili Transformativnaya antropologiya glazami sinergijnoj antropologi», Filosofskie nauki, № 2, s. 10–31, 2008.
- [50] M. SHeler, «Formy znaniya i obrazovanie», Izbrannye proizvedeniya. Moskva, Rossiya: Gnozis, 1994, s. 15–56.
- [51] M. SHeler, «CHelovek i istoriya», THESIS, Vyp. 3, № 25, s. 132–154, 1993.
- [52] Karl SHmitt, Zemlya i more. Sozercanie vseмирnoj istorii; per. s nem. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://velesova-sloboda.info/archiv/pdf/schmitt-zemlya-i-more.pdf>.
- [53] N. A. YAstreb, Konvergentnye tekhnologii: filosofsko-epistemologicheskij analiz. Vologda, Rossiya: Vologod. gos. un-t, 2014, 250 s.
- [54] E. L. Deci, R. M. Ryan, «Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health», Canadian Psychology, Vol. 49, № 3, p. 182–185, 2008.
- [55] L. J. Diamond, Consolidating the Third Wave Democracies: regional challenges. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997, 392 p.
- [56] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basil Blackwell, 1986, 223 p.
- [57] A. Mahan, «The Influence of Sea Power Upon History, 1660–1783», The Project Gutenberg eBook. [Electronic resource]. Available: <http://www.gutenberg.org/files/13529/13529-h/13529-h.htm>.
- [58] H. Perkin, The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World. London, England: Routledge, 1996, 272 p.
- [59] «Corverging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science: NSF/DOK-sponsored report», National Science Foundation; ed.: M. Roco, W. Bainbridge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, 468 p.

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 9(38)*

Серія «Педагогічні науки»

Редактори — *Осадчий А. І.*
Отрішко В. І.
Ремізовський К. М.
Коректор — *Отрішко В. І.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти
«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 03.12.2019. Формат 60×84 1/16
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 12,09. Обліково вид. арк. 13.
Тираж 300 прим. Замовлення № 03122019-1

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 9(38)
Educational Sciences Series*

Editors — *Osadchy A. I.
Otrishko V. I.
Remizovsky K. M.*
Corrector — *Otrishko V. I.*
Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State Institution of Higher Education
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
www.umo.edu.ua

Signed for print 03.12.2019. Format 60×84 1/16
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 12,09. Accounting and publishing sheets 13.
Edition 300 copies. Order № 03122019-1

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.