



ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

1/2023





ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник
Дніпровської
академії
неперервної
освіти

Dnipro
Academy
of Continuing
Education
Herald

Серія:
Філософія.
Педагогіка

Series:
Philosophy.
Pedagogy

1/2023



Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти
Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 1 (4) 2023 рік

Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (4) 2023

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1>

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1>

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.

Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.

Редакція може не поділяти думку авторів.

The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.

Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.

The editors may not share the opinion of the authors.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**
**Серія
«Філософія. Педагогіка»**
№ 1 (4) 2023 рік

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію
ФП Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021
Видається з січня 2022 р.

Журнал включено до Переліку наукових фахових
видань України категорії «Б» у галузі «Філософія»
(галузь науки – філософські, спеціальність – 033)
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 27.04.2023 № 491 та «Педагогіка» (галузь науки –
педагогічні, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні
науки) згідно з наказом Міністерства освіти і науки
України від 20.06.2023 № 768.

Засновник:

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти» Дніпропетровської
обласної ради»

Затверджено Вченою радою Комунального закладу
вищої освіти «Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної ради» –
протокол № 1 від 29.08.2023

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Редакція

Головний редактор – Ольга Висоцька, д-р філос.
наук, проф.

Заступник головного редактора – В'ячеслав
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

Відповідальний секретар – Іван Безена, канд.
філос. наук, доц.

Технічний редактор – Людмила Швидун

Коректор української мови – Олена Степаненко,
канд. філол. наук, доц.

Коректор англійської мови – Тетяна Богатирьова

Адміністратор сайту – Андрій Скоробогатов

Дизайнер-верстальник – Надія Антоненко

Дизайнер обкладинки – Тетяна Тухтарова

Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Майданенко Світлана, канд. пед. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, проф.

Шабанова Юлія, д-р філос. наук, проф.

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (4) 2023

Dnipro Academy of Continuing Education Herald
science and production publication

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021
Published since January 2022.

The journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine of category «B» in the field of «Philosophy» (branch of science - philosophical, specialty - 033) according to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 27.04.2023 № 491 and «Pedagogy» (branch of science - pedagogical, specialty - 011 Educational, pedagogical sciences) according to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 20.06.2023 № 768.

Founder:

Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council»

Approved by the Academic Council of Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council» – Protocol № 1 from 29.08.2023

Website of Dnipro Academy of Continuing Education Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Editorial office

Editor in Chief – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Deputy editor – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Executive Secretary – Ivan Bezena, Ph.D. philos. Sciences, Assoc. Prof.

Technical editor – Liudmyla Shvydun

Corrector Ukrainian language – Olena Stepanenko, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Corrector English language – Tetiana Bohatyrova

Website administrator – Andrii Skorobohatov

Layout designer – Nadiia Antonenko

Cover design – Tetiana Tukhtarova

Editorial board

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. ped. Sciences, Prof.

Boychenko Natalia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Lysokolenko Tetiana, Ph.D. philos. Sciences, Assoc. Prof.

Maydanenko Svitlana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Motuz Tatiana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sahuichenko Сагуйченко Valentyna, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. ped. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. ped. Sciences, Prof.

Shabanova Julia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Yurkevych Olena, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Зміст

ФІЛОСОФІЯ

Соціальна філософія та філософія історії

Ходус Олена

«Життя проміж»: простір, місце, самість в умовах полімедійної реальності

С. 6

Палагута Вадим

Актуалізація вивчення проблеми ідентичності у сучасному світі

С. 13

Філософія освіти

Сагуйченко Валентина

Соціокультурні контексти впровадження освітніх програм у закладах вищої освіти

С. 19

Пилипенко Світлана, Дроботенко Мар'яна

Освітня мобільність як платформа формування полілогічної культури сучасної людини

С. 26

Швидун Людмила

Методологічні аспекти національно-патріотичного виховання в умовах прискорення освітньої мобільності

С. 33

Етика та філософія релігії. Історія філософії

Рогова Олена, Карпань Ірина

Філософія курсу «Духовність і мораль в житті людини і суспільства»

С. 38

Мурашкін Михайло

Стан припинення в релігійно-містичній культурі

С. 44

Борисова Тетяна

Історико-філософський та богословський виміри православ'я у творчій спадщині П. Євдокимова

С. 49

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка дошкільної та середньої освіти.

Професійна освіта та теорія навчання

Боднар Оксана, Шевчик Богдан

Самооцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти

С. 54

Лаврова Лариса, Савченко Вікторія, Гірліна Наталя

Самоактуалізація та самореалізація як освітні пріоритети Нової української школи

С. 62

Кравченко Ганна

Управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у закладі загальної середньої освіти

С. 68

Гладкова Валентина

Акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах змін

С. 76

Москаленко Наталія, Сидорчук Тетяна, Кошелева Олена

Оптимізація організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти

С. 82

Тарабасова Любов, Хомич Олена, Клімова Людмила

Креативність дошкільника: теоретико-методологічний аспект

С. 88

Родименко Ірина, Базилевська Оксана, Гарнюк Лариса

Розвиток професійної компетентності вчителя у процесі підвищення кваліфікації

С. 93

Кірман Вадим, Романець Олена, Чаус Ганна

Модель математичної компетентності вчителя фізики

С. 97

Contents

PHILOSOPHY

Social philosophy and philosophy of history

Khodus Olena

«Life in-between»: space, topos, self in the context of polimedia reality

P. 6

Palahuta Vadim

Actualization of the study of identity problems in the modern world

P. 13

Education philosophy

Sahuichenko Valentyna

Socio-cultural contexts of the implementation of educational programs in institutions of higher education

P. 19

Pylypenko Svitlana, Drobotenko Mariana

Educational mobility as a platform for the formation of the polylogical culture of a modern person

P. 26

Shvydun Liudmyla

Methodological aspects in national patriotic education in the conditions of acceleration of educational mobility

P. 33

Ethics and philosophy of religion. History of philosophy

Rohova Olena, Karpan Iryna

Philosophy of the course «Spirituality and morality in the life of a person and society»

P. 38

Murashkin Mykhailo

State of termination in religious-mystical culture

P. 44

Borysova Tetiana

The historical, philosophical and theological dimensions of orthodoxy in the creative heritage of P. Yevdokimov

P. 49

PEDAGOGY

Pedagogy of preschool and secondary education.

Vocational education and learning theory

Bodnar Oksana, Shevchik Bohdan

Self-assessment of the formation of managerial competence of future education managers

P. 54

Lavrova Larisa, Savchenko Viktoriya, Hirlyna Natalia

Self-actualization and self-realization as educational priorities of the New Ukrainian School

P. 62

Kravchenko Hanna

Change management in the context of professional development of teachers in a general secondary education institution

P. 68

Hladkova Valentyna

Acmeological competence of the head of a general secondary education institution in the conditions of changes

P. 76

Moskalenko Natalia, Sydorochuk Tetiana, Kosheleva Olena

Optimization of organizational and pedagogical conditions of physical education system in general secondary education institutions

P. 82

Tarabasova Lyubov, Khomych Olena, Klimova Ludmila

Creativity of a preschooler. Theoretical and methodological research

P. 88

Rodymenko Iryna, Bazylevska Oksana, Garnyuk Larisa

The development of the teacher's professional competence in the process of improving qualifications

P. 93

Kirman Vadym, Romanets Olena, Chaus Hanna

Mathematical competence model of a physics teacher

P. 97

ФІЛОСОФІЯ.

Соціальна філософія та філософія історії

УДК 316.728+304.444

«Життя проміж»: простір, місце,
самість в умовах полімедійної реальності

«LIFE IN-BETWEEN»: SPACE, TOPOS, SELF IN THE CONTEXT OF POLIMEDIA REALITY

ХОДУС Олена – доктор філософських наук, доцент кафедри соціології, соціальної роботи, публічного управління та адміністрування, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Гагаріна, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9566-6128>

KHODUS Olena – Doctor of Philosophical sciences, Assoc. Prof. Department of Sociology, Social Work, Public Management and Administration, Oles Honchar Dnipro National University, Gagarin ave, 72, Dnipro, 49010, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-1>

Анотація. Фокус теоретичного аналізу статті спрямований на осмислення топології сучасного соціокультурного простору, особливості (ре)конфігурації якого можна пояснити через динамічну конструкцію «проміж». Конфігуративний формат «проміж» означає онтологічну якість, котра найбільш яскраво втілює досвід гібридного буття в сучасному «полімедійному середовищі», зону динамічної множини реального і віртуального, публічного і приватного, чією основною особливістю стає мобільність. Показано, що в умовах нової мобільності життя стає більш варіативним, плинним, багатошаровим, тобто воно відповідає реальності, яку не можливо звести до альтернативи або/або. Відтак, ставиться під сумнів евристична можливість есенціалістських бінарних дихотомій, які надмірно звужують прагматику сучасного людського існування. Зазначено, що на тлі соціальних й екзистенційних викликів з боку цифрової культури конфігурація життєвого простору людини тепер не вкладається в модерні онтологічні бінарні опозиції протиставлень, на кшталт публічне / приватне, зовні / всередині, замкнутість / відкритість, стабільне / турбулентне, своє / чуже. Доведено, що на відміну від бінарного світопорядку «першого»/організованого модерну, топологічна позиція «проміж» уможливорюється зовсім іншою логікою, принциповими моментами якої стають процеси постійних трансферів публічного/приватного, перформативність і ситуативність, процесуальність, (де)локалізованість, гнучкість, транспарентність, топологічна множинність. Аргументовано, що нові принципи (пере)збирання соціального простору суспільства викликають і відповідні зміни в природі суб'єктивності (тут: здатності діяти). Зокрема, в умовах полімедійної, мережевої реальності затребуваними якостями суб'єктивності людини виступають вміння «жити у русі», тобто бути мобільною, налаштованою на постійний рух, нескінченний пошук нових місць, відносин, вражень, ідентичностей, локацій. Встановлено, що разом з новими можливостями цифрові мережеві структури диктують і новий життєвий імператив, який уможливорює відповідні поведінкові практики, відзначені відвертою орієнтацією на публічне виконання приватних ролей: будь-яка (по)дія мусить бути зафіксована медійно, інакше вона – не існує. Наслідком процесів депривації стає перетворення соціального порядку суспільства на інтимний простір колективного життя (приватизація).

Ключові слова: полімедійна реальність, соціальний простір, гібридні простори, життя проміж, нові мобільності, суб'єктивність

Summary. The theoretical analysis of the article focuses on understanding the topology of modern socio-cultural space, the peculiarities of which (re)configuration can be explained by the dynamic construction of the «in-between». The configurative format «in-between» means the ontological quality that most vividly embodies the experience of hybrid existence in the modern «multimedia environment», the zone of dynamic multiplicity of real and virtual, public and private, the main feature of which is mobility. It is shown that under the conditions of the new mobility, life becomes more variable, fluid, multilayered, that is, it corresponds to a reality that cannot be reduced to an either/or alternative. Therefore, the heuristic possibility of essentialist binary dichotomies, which excessively narrow the pragmatics of modern human existence, is questioned. It is noted that in the context of the social and existential challenges of the digital culture, the configuration of human life-space is no longer contained within modern ontological binary oppositions such as public/private, outside/inside, closedness/openness, stable/turbulent, own/other. It is proved that, in contrast to the binary world order of the «first»/organized modernity, the topological position of the «in-between» is made possible by a completely different logic, the fundamental points of which are the processes of constant transfers of public/private, performativity and situationality, procedurality, (de)localization, flexibility, transparency, topological multiplicity. It is argued that the new principles of (re)assembling the social space of society also cause corresponding

changes in the nature of subjectivity (here: the ability to act). In particular, under the conditions of a multimedia, networked reality, the ability to «live in motion», i.e., to be mobile, tuned to constant movement, the endless search for new places, relationships, impressions, identities, locations, are the sought-after qualities of human subjectivity. It has been established that together with new opportunities, digital network structures also dictate a new life imperative, which enables appropriate behavioral practices marked by a frank orientation towards the public performance of private roles: any (in)action must be recorded in the media. The result of deprivation processes is the transformation of the social order of society into an intimate space of collective life (privatization).

Key words: *polymedia reality, social space, hybrid spaces, life in-between, new mobilities, network subjectivity*

Вступ. Специфічною характеристикою життя в умовах «плинної модерності» [8] є надзвичайна мобільність повсякденного життя – процес, який радикально трансформує увесь соціокультурний простір людських відносин. Під впливом інтенсивних технологічних змін останніх десятиліть, з появою нових мобільних пристроїв з екранним інтерфейсом, по-перше, відбулась справжня «просторова емансипація» [26] публічних і приватних форм життя з їхньою символічною, емоційною, соціальною інфраструктурою, а по-друге, ці форми життя втратили свої «природні кордони» і обов'язкову прив'язаність до конкретних локацій (географічних, фізичних, територіальних). Отже, нова культурна й екзистенційна ситуація спонукає дослідників звернути увагу на феномени, пов'язані з базовими передумови людського існування та світосприйняття у просторовому вимірі.

Аналіз останніх досліджень. Цілком очевидно, що трансформація соціально-просторової реальності, яка відбувається під впливом цифрових технологій, спричиняє епістемологічні метаморфози, насамперед – «смыслову інфляцію» ще донедавна однозначних категорій і моделей осмислення соціальності і суб'єктивності як-то «суспільство», «порядок», «структура», «спільнота/спільність», «ідентичність», «час». За умов зникнення сталої онтології у світі «нових мобільностей» [27] академічна мова описання соціуму/культури/індивіда / просторового порядку відчутно дрейфує у бік уможливлених конструктів, смисл яких найбільш точно вловлюють не(пост)класичні метафори на кшталт «інсталяції», «інтертекстуальності», «симулякру», «перформативності», «різومي», «номади», «флюїдності», «гетеротопії», «множинності», «асамбляжу», «серіації», «становлення». Набувши теоретичної рецепції у роботах Ж. Бодрійяра, Н. Буррію, П. Вірно, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, А. Негрі і М. Гарта, У. Еко, М. Фуко, П. Штомпки ці концепти вказують на необхідність критичного перегляду просторових властивостей сучасного суспільства і, як наслідок – суб'єктивного досвіду просторових переживань і дій.

Мета статті. Відповідно, метою статті є пояснення специфіки просторових властивостей сучасного суспільства (і український соціум тут не є винятком), виходячи з аналітичної перспективи концепту «життя проміж», який здатний «схопити» мінливу текстуру актуального соціокультурного просторового порядку й атрибутивного йому особистого досвіду просторового самовідчуття. У широкому сенсі «життя проміж» розуміється нами як «номадична конструкція» (у термінології Н. Буррію [9]), мінлива форма соціального життя, ситуативна сфера перетинання різноманітних соціальних практик суб'єктів, позбавлена звичного топологічного

маркування «зовні» / «всередині», «замкнутість / відкритість», «публічне / приватне», «стабільне / турбулентне», «своє / чуже».

Отже, можливість динамічної отологічної конструкції «життя проміж», забезпеченої цифровими технологіями, ставить під сумнів життєздатність есенціалістських бінарних дихотомій, які надмірно звужують прагматику сучасного людського існування. В умовах нової мобільності життя стає більш варіативним, плинним, багатшаровим, тобто воно відповідає реальності, яку не можливо звести до альтернативи або/або. Це означає, що соціокультурна топологія сучасності (цифрової, медіатизованої, мережевої) набуває нових просторових форматів, одним з яких, власне, і є «життя проміж» – зона гібридизації, динамічної множини реального і віртуального, публічного і приватного, чією основною особливістю стає мобільність.

Виклад основного матеріалу. В умовах мобільного сьогодення нормальним, ба більше – рутинним, стає життя «у русі», «поза домом», «вдома у світі», тобто життя, що втрачає чіткість кордонів, балансує на грані сталих визначень, здійснюється у гібридних, розпливчатих світах, де «мобільні засоби комунікації все більше поєднуються з людьми, утворюючи нові матеріальні світи» [27, с. 215]. І, дійсно, як переконливо довели спочатку пандемійні обмеження 2021-2022 років, а наразі – російсько-українська війна, яка радикально змінила базові структури повсякдення, екзистенційні значення «бути вдома», механізми виробництва суб'єктивності (практики самоздійснення, стратегії подолання щоденних негаразд і страхів), наше буденне життя, стає дедалі більше віртуальними (але від цього не менш реальним). Так, в умовах війни мобільні медіа не просто забезпечують «додатковий рівень соціального зв'язку – як з людьми так й місцями» [11], вони стають для багатьох українців та українок майже єдиною можливістю підтримувати міжособистісні зв'язки, утворювати простори «домашності», особистої автономії, працювати, навчатися, відпочивати, з'єднуватися з друзями, коханими, близькими людьми незалежно від часових і територіальних обмежень.

Водночас іронією долі виглядає той факт, що в ситуації активних мобільних комунікацій акції офлайн-життя не тільки не впали, навпаки вони відчутно зросли в ціні. Коротко кажучи, мобільні технології мають двосторонню природу: з одного боку вони забезпечують нам «цифровий добробут» [24], з іншого боку – вони створюють певні виклики сучасній інфраструктурі індивідуального і соціального життя, яке набуває «нової сегментації» (в термінології А. Негрі і М. Гарта [20, с. 302]), нової динамічної констеляції медіа-ефектів, соціальних зв'язків, контекстів, подій, просторів, місць.

Тож очевидно, що під впливом мобільних технологій, мережевих інфраструктур докорінно змінюється сама концепція організації життєвого простору людини, її відчуття самості (Self), ідентичності, стосунків «Я-Інший». Однак є суттєва різниця в тому: а) за яких умов – буденних або надзвичайних (як-то, наприклад, міграції або очікувано складні життєві обставини, викликані російсько-українською війною) – відбуваються ці динамічні перетворення, б) які структурні, дискурсивні, екзистенційні наслідки (довгострокові або тимчасові) мають такі отно-просторові транс(де)формації.

Звідси – потреба у проблемному виділенні і навіть повторному відкритті феноменів, пов'язаних з новою простою організацією сучасного соціуму. Про це свідчать теми, які останнім часом викликають жвавий інтерес інтелектуальної спільноти – як західної [10; 14; 21; 23; 16], так і вітчизняної [5; 6], зокрема – тема дому (феноменального відчуття «бути вдома»).

В умовах мінливого, непередбачуваного, невизначеного світу дім, позбавляючись утвердженого, непорушного, стійкого статусу, все частіше перетворюється на джерело особливих переживань. Зайво казати, що відповідь на питання «що для мене значить дім? де я почувуюсь вдома?» цілковито залежить від конкретних соціокультурних обставин, світоглядних умов й актуальних життєвих подій. Очевидно, що для багатьох українців та українок, які буквально втратили свій дім внаслідок російського повномасштабного вторгнення, чутливий простір дому сповнений зовсім іншими значеннями, цінностями, сенсами, практиками, ніж для тих, хто свідомо і добровільно обирає для себе постійну мобільність протягом всього життя, як-от «глобальні кочівники» (global nomads) [15] або «цифрові кочівники» (digital nomad) [19], які нехтують вкоріненістю у простір на користь можливості жити і працювати з будь-якої точки світу, маючи при собі гаджет і доступ до Інтернету. Для останніх практики сприйняття і споживання простору в цілому (і простору дому зокрема) визначаються виключно їх технологічними, фінансовими, професійними можливостями, особистими рішеннями і бажаннями. Коротше кажучи, саме цифрові інформаційні технології стають головним способом повсякденного досвіду мережевих суб'єктів, повністю «поглинувши простори і ритуали, що склалися ще здавна» [18, с. 21]. За таких обставин їх індивідуальних життєвий простір функціонує в режимі «не-місця» (місця, опосередкованого цифровими пристроями, позбавленого почуття осілості, яке має забезпечити міцну територіальну ідентичність людини, її емоційну прив'язаність до «дому»). Як переконливо зазначив відомий американський урбаніст А. Грінфілд «з цими пристроями ми одночасно і тут, і десь ще, разом з рештою, але при цьому ніде повністю не присутні» [21, с. 53].

Радикально інакше виглядає феноменологія домашнього простору в сьогоденних українських реаліях, де війна перетворила дім на найважливіший маркер самості/ідентичності, який виконує ідеологічну, психоемоційну, терапевтичну, символічну, функції, надає / повертає почуття «нормальності». У цьому аспекті дуже показовим виглядає допис, який зустрівся нам

у Facebook і який наочно демонструє, що дім, при наймі для вимушено переміщених українців, перестав бути завжди зоною осілості, непорушності, маркованої фізичними кордонами: «Вчора на базарі я побачила, як жінка гірко плаче біля ятки з посудом <...> Вона побачила на ятці таку саму чашку, яку колись мала вдома. Тепер уже не має – ні чашки, не дому. Це дуже симпатична і зручна чашка. Але не будеш же обтяжувати нею побут у чужому помешканні, звідки невідомо коли і невідомо куди доведеться їхати» [4]. Отже, наведений допис є переконливим прикладом того, як російсько-українська війна змінили особистий досвід життя людей, позбавивши їх доступу до звичних ролей і просторів. Виявляється, що у плинній сучасності (у термінології З. Баумана), особливо, коли «ми втрачаємо чітке уявлення про своє справжнє місце» [1, с. 245], і звичайна чашка може стати тим емоційним об'єктом, який повертає втрачене відчуття дому, нормальності, самоусвідомлення і самосприйняття. А відтак, можна стверджувати, що просторовий досвід життя стає виразно символічним, феноменальним, емоційним. Звідси – популярний нині концепт «доместикації» (domestication) – як приватизації людиною простору, при звичайності дому, встановлення з ним емоційних зв'язків [13].

З урахуванням цього варто додати, що наведені нами логіки індивідуального онто-просторового переживання феномену «дому» («вдома») є по суті свідченням нових способів пояснення властивостей соціокультурного простору, який в сьогоденному своєму стані є «ситуативним», «гібридним», «рідким», а відтак «його можна розхитати, він крихкий, недовершений і неконсолідований, це простір з відкритими флангами і вразливими зонами» [7, с. 7]. Як наслідок, виникає необхідність пошуку адекватних теоретичних інструментів для аналізу цього «рухливого простору» епохи цифрових комунікацій, й перманентної emergency (надзвичайності, екстраординарності) [30].

Ще раз повернемося до нашої вихідної думки. В умовах діджитального суспільства, з його emergency й ризиками, коли техніка, люди, алгоритми утворюють так звані «культурні машини» (культурні у тому сенсі, що «медіа-технології водночас є культурними артефактами й носіями культурного значення» [25]), суб'єктивність, так само як і її просторове впорядкування опиняються під тиском ефектів медіатизації. При наявності гаджетів сьогодні просто не можливо не бути залученим до соціальних мереж, онлайн-спільнот, нових соціальних медіа, онлайн-сервісів і медіаплатформ. Відтак, сучасне суспільство/культура/людина існують на межі двох світів – реального і віртуального. Сутнісні риси цих світів можна теоретизувати різними термінами: «доповнена реальність», «додане людство» (А. Барікко), «метавесвіт». По суті, всі ці концепти, які описують актуальну онтологію, фіксують ключову її характеристику – співіснування і динамічна взаємодія різних просторових сегментів які утворюють нову нормальність «життя проміж». Зазначимо, що чинник простору в аспекті людського сприйняття й існування розглядається нами у дусі проксемики – порівняно нової науки, що вивчає так звану проксемику поведінку, пов'язану

з особливостями структурування людиною особистого простору (мікропростору повсякденних взаємодій, простору власного житла, міського середовища). Як вважає основоположник проксемики американський антрополог Е. Холл, людина використовує особистий простір передусім як комунікативний механізм, з допомогою якого вона «отримує інформацію про те, що думають інші, оцінюючи їх поведінку у зв'язку з різним ступенем близькості, розташуванням щодо них» [17, с. 64].

Таким чином, фокус теоретичного інтересу даної статті спрямований на осмислення топології сучасного соціокультурного простору, особливості (ре)конфігурації якого можна пояснити через конструкцію «проміж». Коротко кажучи, «проміж» означає динамічну онтологічну якість, котра найбільш яскраво втілює досвід гібридного буття в «полімедійному середовищі» [22]. Очевидно, що формат життя «проміж» сам по собі не є проблемою (до речі, постійний трансфер між зоною публічного і приватного, «свого» і «чужого», відкритого і зачиненого – є цілком традиційним для соціальної топології модерну). Проблемність полягає у тому, що на відміну від бінарного світопорядку «першого»/організованого/твердого модерну (у термінології У. Бека) топологічна позиція «проміж» уможливується зовсім іншою логікою, принциповим моментом якої стає одночасність депривації і приватизації. Зазначимо, що обидва процеси легко взаємоконвертуються (перехрещуються). Депривація, як те, що «позбавлене голосу, відсутнє на публіці» [29, с. 13] нарешті отримує публічний «голос», стає повсюдною. Водночас так само повсюдною виявляється приватизація, яка перетворює соціальний порядок на інтимний простір колективного життя. Такі поняття як «публічна близькість», «мережева близькість», «мережева індивідуалізація» доволі рельєфно демонструють, як перехрещуються сьогодні кордони приватного і публічного.

Саме такою є естетика й прагматика життя у цифровому світі, принципи влаштування якого розкриває Дж. Урі. Як зауважує британській соціолог: «Мобільні засоби комунікації надають нові можливості: виробляти нові модні об'єкти, котрі «готові до вживання» навіть тоді, коли люди перебувають у русі; робити так, щоб тілесні рухи завжди потребували доповнення мобільним комунікаційним пристроєм; ще далі пересувати стосунки у бік міжособистісної коннективності; продукувати нові компоненти «мережевого капіталу»; породжувати нові види комунікабельності-на-ходу; розвивати «проміжки» між будинком, роботою та місцями дозвілля та зрушувати системи організації часу з «пунктуальності» до менш формальної «флюїдної» [28, с. 235].

Ця довга цитата була необхідна нам для того, що б прояснити актуальний порядок конституювання соціокультурних просторів, впорядкованих логікою мереж, нових соціальних медіа, месенджерів. Істотним є те, що в умовах інтенсифікації цифрових онлайн-комунікацій відбувається нехтування традиційними онтологічними структурами, традиційно закріпленими за публічними і приватними локаціями, в наслідок чого останні позбавляються жорстко визначених кордонів, звичної семантики, принципів відмінностей. Приміром, до

якого онтологічного статусу тяжіє добровільний персональний медіаперформанс, який влаштовує приватна особа «на очах у всіх» у соціальних мережах? Чи не вказують практики присутності «особистого у спільних просторах» [5] на демонтаж жорстких просторових кордонів у бік гнучких їх інтерпретацій? Звідки у сучасній «мобільній людині», що оселилась у месенджерах і соціальних це повсюдне відчуття комфортного середовища, ба більше – «вдома» за умов наявності доступу до Інтернету. Ось як переконливо описує організацію повсякденного життя в умовах цифрової реальності А. Грінфілд: «Ви сидите в кафе, рекомендованому вам алгоритмом, за столом, зробленим за допомогою установки із програмним керуванням; ви сплачуєте за свою каву криптовалютою, підносячи смартфон до каси; з вулиці лунають голоси дітей, які грають у гру з доповненою реальністю. І хоча жоден із аспектів цієї ситуації не був можливий ще п'ять років тому, жоден з них не здається вам особливо примітним. У наші дні це цілком нормально» [18, с. 225].

Відтак у рамках цифрового світу життя людини перетворюється на рухомий, транзитивний, не пов'язаний з чітко визначеними класифікаціями, ієрархіями, зонами розмежування мережевий простір взаємодії. Інакше кажучи, в умовах надзвичайно динамічної реальності, коли «все стає рідким» [3, с. 35], діє принципово новий – множинний – механізм структуризації форм соціальних і просторових відносин, який підриває вкорінені ще у культурі модерну правила «збирання» різних соціальних сутностей – від повсякденного життєвого досвіду конкретної людини до макроінституцій. Вельми наглядно множинну конфігурацію «рідкого світу» пояснює П. Вірно: «Множинність затверджується як спосіб існування там, де спостерігаються взаємонакладення або хоча б схрещування між тими сферами, які зовсім недавно, за часів фордистської епохи, здавалися розділеними та чітко розрізненими» [29, с. 40]. І тут ми цілком солідарні з позицією французького філософа П. Віріліо, який стверджує, що у мережевому світі сучасної технокультури («телевізійної присутності») саме поняття простору як фізичної перешкоди/межі/ того, що розділяє пережило себе [2, с. 167]. Тотальна досяжність, здатність мас-медіа бути всюдисущими знецінили значення «місця» як відокремленого просторового локусу, перевернули «звичні уявлення про «внутрішнє» і «зовнішнє» [2, с. 167].

Саме за такої просторової конфігурації топологічною формою впорядкування життєсвіту людини стає життя «проміж», атрибутами якого стають:

а) перформативність і ситуативність як можливість людини вибирати й діяти в конкретних контекстах на власний розсуд, відповідно до особистих пререференцій і бажань, мінімізуючи при цьому втручання Інших;

б) процесуальність як відсутність заздалегідь заданої сталої суті та визначеності, головним корелятом якої виступає глобальна інформаційно-візуальна індустрія, що постійно тиражує різноманітні можливі зразки особистого та колективного життя;

в) (де)локалізованість як відсутність прив'язки приватного або публічного модусу життя до певного місця і часу.

До цього контексту варто додати ще одну важливу думку: у наслідок процесів двоїстої депривації/приватизації просторових структур, які нині оформлюються у гібридній топологічній проекції «проміж», активізуються і нові режими суб'єктивації, котрі певним чином позиціонують суб'єктів у мережевому просторі і визначають умови їх соціабельності (контактності), міжособистісних відносини, форм спілкування, норми збалансування особистого і публічного. Іншими словами, мережева суб'єктивність заявляє про себе у форматі «масштабованої соціальності», яка утворюється цифровими технологіями і означає «здатність соціальних медіа займати проміжний простір між публічним і приватним, оскільки користувачі здатні самостійно налаштовувати рівень приватності і розмір аудиторії для контенту, який вони публікують» [12].

Отже, рухоме, мінливе, ситуаційне життєве середовище с(від)творює своєрідного суб'єкта і висуває певні вимоги до його якостей, рис, прагматичної компетентності, практик споживання / використання / освоєння різноманітних життєвих просторів – від міського до віртуального простору нових соціальних медіа. Відтепер все більш затребуваною якістю суб'єктивності (тут: здатності діяти) людини доби «плинної сучасності» є вміння «жити у русі», тобто бути мобільною, спритнішою, гнучкою, налаштованою на постійні зміни, нескінченний пошук нових місць, відносин, вражень, ідентичностей, локацій. Словом, життєвий досвід Homo mobilis відтепер обмежується короткостроковими, поверхневими зв'язками, стосунками, зонами комунікації і полягає, як висловився Н. Бурріо, у креативних актах винаходу варіантів «індивідуальної чи колективної втечі у тимчасові, номадичні конструкції» [9, с. 57], які Дж. Урі суголосно називає «міжпросторами» [28].

Таким чином, цілком очевидно, що суспільні взаємодії, засновані на механізмах, описаних вище, закономірно породжують «бездомні множинності» [29], «плинні суб'єктивності» [8], котрі не мають сталої репрезентації, втім мають спільне – полімедійне – її підґрунтя і «випарену» (у метафоричному висловленні А. Гілена [3]), тобто швидкоплинну, тимчасову природу.

Висновки. Звідси напрашується логічний висновок: в умовах сучасної технокультури, коли ключовими онто-просторовими характеристиками стають рухливість, нестабільність, «симуляція і гіперреальність» (Ж. Бодріяр), «ризомність» (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі), «мережевість» (Б. Латур), найфункціональнішим форматом буття виявляється «життя проміж».

«Проміж» виступає номадичною територією перекрещення, котра не визнає стабільних фіксацій в категоріях бінарних опозицій. Це означає, що межі/кордони, приміром, між приватними і публічними порядками взаємодії стають транспарентними, тобто легко проникними. Більш того, сама їх наявність часто опиняється під знаком питання, що, у свою чергу, ставить під сумнів саму можливість сталої просторової організації, буквально прив'язаної до фізичного місця. Дійсно, розуміння меж у значенні того, що повинне «відділяти», «перешкоджати проникненню», «робити що-небудь непроникним для інших», за сутністю своєю є некоректним. Іншими словами, сучасний ментальний і соціальний ландшафт виявляють граничну плюралістичність і фрагментованість. А отже, метафора «проміж» як опозиція бінарній системі організації онтологічного порядку вказує на (пере)збирання сучасного полімедійного соціального простору, який набуває нових рис, властивостей, механізмів регулювання, поєднаних словом «гібридність» і дозволяє оперувати більш гнучкими смислами, ніж це було можливо в епоху жорстких імперативів, ієрархій й соціально встановлених життєвих канонів.

Список використаних джерел

1. Бауман З., Донскіс Л. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності / пер. з англ. О. Буценко. Київ: Дух і літера, 2014. 280 с.
2. Вірлію П. Інформаційна бомба/пер. з фр. Олега Демківа. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2003. Число 30: Маніпуляція свідомістю. С. 164–173.
3. Гілен П. Культура та інші фундаменталізми / пер. із гол. О. Смерек. Харків: IST Publishing, 2019. 112 с.
4. Калитко Катерина (Kalytko Kateryna). Зараз напишу довгий текст ... URL: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0wixCpLFbQ2wg4d51QHa3wyASZUJvUWp83uzyu4CHiLfZCTD2Xxyg2GxEcZer46t3l&id=669786448&sfnsn=mo (дата звернення: 20.05.2023).
5. Петренко-Лисак А. Мобільні комунікації у транзитивному просторі метрополітену. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. № 39. С. 239–243.
6. Стан сингулярності: соціальні структури, ситуації, повсякденні практики / С. Макеєв, С. Оксамитна, А. Домаранська, О. Іванов, Т. Костюченко, Л. Малиш, Т. Марценюк, С. Стукало; за ред. С. Макеєва і С. Оксамитної. Київ: НаУКМА, 2017. 180 с.
7. Штретлінг С., Міщенко К. Передмова. *Рухливий простір. Міждисциплінарна онтологія* / за ред. Міщенко К., Штретлінг С. Київ: Аванпост-Прим, 2018, С. 6–11.
8. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2008. 232 p.
9. Bourriaud N. *Relational Aesthetics* Paris: Les Presses du Reel, 2002 (for the english translation), 125 p.
10. Butcher M. From 'fish out of water' to 'fitting in': The challenge of re-placing home in a mobile world. *Population, Space and Place*, 2010. P. 23–36. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/psp.575> (дата звернення: 21.05.2023).
11. Campbell S. W. From Frontier to Field: Old and New Theoretical Directions in Mobile Communication Studies. *Communication Theory*. Vol. 29, Issue 1, February, 2019. P. 46–65.
12. Chambers D. Networked intimacy: algorithmic friendship and scalable sociality. *European j. of communication*, 2017. Vol. 32. N 1. P. 26–36.

13. Consuming technologies: Media and information in domestic spaces / ed. by R. Silvestone, E. Hirsch. L.; N.Y.: Routledge, 1992. 236 p.
14. Corbin Dwyer S., Buckle J. L. The space between: On being an insider–outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2009. P. 54–63. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406918788176> (дата звернення: 27.05.2023).
15. D'Andrea A. Neo-nomadism: a theory of post-identitarian mobility in the global age. *Mobilities*, 2016. № 1 (1). P. 95–119. URL: https://www.researchgate.net/publication/233071987_Neo-Nomadism_A_Theory_of_Post-Identitarian_Mobility_in_the_Global (дата звернення: 27.05.2023).
16. de Loryn B. Not necessarily a place: How mobile transnational online workers (digital nomads) construct and experience 'home'. *Global Network*, 2022. Vol. 22, Issue 1. P. 103–118. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/glob.12333> (дата звернення: 17.11.2022).
17. Griffin Emory A. A first look at communication theory. New York: McGraw-Hill, 1997. V. 1. P. 60–67. URL: <http://www.afirstlook.com/docs/proxemic.pdf> (дата звернення: 15.06.2023).
18. Greenfield A. *Radical Technologies: The Design of Everyday Life*. London, New York: Verso, 2017. 349 p.
19. Hannonen O. In search of a digital nomad: defining the phenomenon. *Information Technology & Tourism*, 2020. V. 22. P. 335–353. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40558-020-00177-z#citeas> (дата звернення: 02.06.2023).
20. Hardt M., Negri A. *Empire*. Harvard University Press, 2000. 478 p.
21. Jackson M. *At home in the world*. Duke University Press, 2000. 188 p.
22. Madianou M., Miller D. *Migration and new media: transnational families and polymedia*. London: Routledge, 2012. 193 p.
23. Mallett S. Understanding home: A critical review of the literature. *Sociological Review*, 2004. P. 62–89. URL: https://www.researchgate.net/publication/227699627_Understanding_Home_A_Critical_Review_of_the_Literature (дата звернення: 02.06.2023).
24. Mariek M. Digital Wellbeing as a Dynamic Construct, *Communication Theory*. Vol. 31, Issue 4, November, 2021. P. 932–955. URL: <https://academic.oup.com/ct/article/31/4/932/5927565?searchresult=1#312635277> (дата звернення: 23.05.2023).
25. Siles I., Espinoza-Rojas J., Naranjo A., & Tristán M. F. The Mutual Domestication of Users and Algorithmic Recommendations on Netflix. *Communication, Culture and Critique*, 2019. V. 12. P. 499–518.
26. Tolstokorova A. Who cares for carers?: Feminization of labor migration from Ukraine and its impact on social welfare. *International Issues & Slovak Foreign Policy Affairs*, 2009. V. XVIII. № 1. P. 62–84.
27. Urry J. *Sociology beyond societies. Mobilities for twenty-first century*. London and New York: Routledge, 2000. 255 p.
28. Urry J. *Mobilities*. Cambridge: Polity Press, 2007. 336 p.
29. Virno P. *Grammar of the Multitude. For an Analysis of Contemporary Forms of Life*. New York: Semiotext(e), 2004. 120 p.
30. Žižek S. A Permanent Economic Emergency. *New Left Review*. V. 64, July–August, 2010. P. 85–95.

References

1. Bauman Z., Donski's L. (2014). *Moral'na sli'pota. Vtrata chutlivosti' u plinni'j suchasnosti* [Moral Blindness. The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Virilio P. (2003). *Informatsiina bomba / per. z fr. Oleha Demkiva* [Information bomb]. *Nezaleznyi. kulturolohichni chasopys «I»*. Chyslo 30: Manipuliatsiia svidomistiu, 164–173 [in Ukrainian].
3. Hilen P. (2019). *Kultura ta inshi fundamentalizmy / per. iz. hol. O. Smerek*. [Culture and other fundamentalisms]. Kharkiv: IST Publishing [in Ukrainian].
4. Kalytko Kateryna (Kalytko Kateryna). *Zaraz napyshu dovyhy tekst ...* [Now I will write a long text...]. URL: https://facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0wixCpLFbQ2wg4d51QHa3wyASZUJvUWp83uzyu4CHiLFZCTD2Xxyg2GxEcZer46t3l&id=669786448&sfnsn=mo. (accessed: 20.05.2023) [in Ukrainian].
5. Petrenko-Lysak A. (2017). *Mobilni komunikatsii u tranzytyvnomu prostori metropolitenu* [Mobile communications in the transit space of the subway]. *Visnyk KhNU imeni VN Karazina. Seriya «Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody»*, 39. 239–243 [in Ukrainian].
6. *Stan synhuliarnosti: sotsialni struktury, sytuatsii, povsiakdenni praktyky* [The state of singularity: social structures, situations, everyday practices] / S. Makeiev, S. Oksamytna, A. Domaranska, O. Ivanov, T. Kostiuhenko, L. Malysheva, T. Martseniuk, S. Stukalo; za red. S. Makeieva i S. Oksamytnoi. (2017). Kyiv: NaUKMA [in Ukrainian].
7. Shtretlinh S., Mishchenko K. (2018). *Peredmov. [Preface]. Rukhlyvyi prostir. Mizhdystyplinarna ontolohiia / za red. Mishchenko K., Shtretlinh S.* Kyiv: Avapost-Prym – Outpost-Prim, 6–11 [in Ukrainian].
8. Bauman Z. (2008). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 232 p.
9. Bourriaud N. (2002). *Relational Aesthetics* Paris: Les Presses du Reel (for the english translation), 125 p.
10. Butcher M. (2010). From 'fish out of water' to 'fitting in': The challenge of re-placing home in a mobile world. *Population, Space and Place*, P. 23–36. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/psp.575> (accessed: 21.05.2023).
11. Campbell S. W. (2019). From Frontier to Field: Old and New Theoretical Directions in Mobile Communication Studies. *Communication Theory*, Vol. 29. Issue 1. February. P. 46–65.
12. Chambers D. (2017). Networked intimacy: algorithmic friendship and scalable sociality. *European j. of communication*, Vol. 32. №1. P. 26–36.
13. Consuming technologies (1992). *Media and information in domestic spaces / ed. by R. Silvestone, E. Hirsch. L.; N. Y.*: Routledge, 236 p.

14. Corbin Dwyer S., Buckle J. L. (2009). The space between: On being an insider–outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, P. 54–63. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406918788176> (accessed: 27.05.2023).
15. D'Andrea A. (2016). Neo-nomadism: a theory of post-identitarian mobility in the global age. *Mobilities*, №1 (1). P. 95–119. URL: https://www.researchgate.net/publication/233071987_Neo-Nomadism_A_Theory_of_Post-Identitarian_Mobility_in_the_Global (accessed: 27.05.2023).
16. de Loryn B. (2022). Not necessarily a place: How mobile transnational online workers (digital nomads) construct and experience 'home'. *Global Networks*, Vol. 22. Issue 1. P. 103–118. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/ft/10.1111/glob.12333> (accessed: 27.05.2023).
17. Griffin Emory A. (1997). A first look at communication theory. New York: McGraw-Hill, Vol. 1. P. 60–67. URL: <http://www.afirstlook.com/docs/proxemic.pdf> (accessed: 15.06.2023).
18. Greenfield A. (2017). *Radical Technologies: The Design of Everyday Life*. London, New York: Verso, 349 p.
19. Hannonen O. (2020). In search of a digital nomad: defining the phenomenon. *Information Technology & Tourism*, Vol. 22. P. 335–353. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40558-020-00177-z#citeas> (accessed: 02.06.2023).
20. Hardt M., Negri A. (2000). *Empire*. Harvard University Press, 478 p.
21. Jackson M. (2000). *At home in the world*. Duke University Press, 188 p.
22. Madianou M., Miller D. (2012). *Migration and new media: transnational families and polymedia*. London: Routledge, 193 p.
23. Mallett S. (2004). Understanding home: A critical review of the literature. *Sociological Review*, P. 62–89. URL: https://www.researchgate.net/publication/227699627_Understanding_Home_A_Critical_Review_of_the_Literature (accessed: 02.06.2023).
24. Mariek M. (2021). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, Vol. 31. Issue 4. November. P. 932–955. URL: <https://academic.oup.com/ct/article/31/4/932/5927565?searchresult=1#312635277> (accessed: 15.05.2023).
25. Siles I., Espinoza-Rojas J., Naranjo A. & Tristán M. F. (2019). The Mutual Domestication of Users and Algorithmic Recommendations on Netflix. *Communication, Culture and Critique*, Vol. 12. P. 499–518.
26. Tolstokorova A. (2009). Who cares for carers?: Feminization of labor migration from Ukraine and its impact on social welfare. *International Issues & Slovak Foreign Policy Affairs*, Vol. XVIII. № 1. P. 62–84.
27. Urry J. (2000). *Sociology beyond societies. Mobilities for twenty-first century*. London and New York: Routledge, 255 p.
28. Urry J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press, 336 p.
29. Virno P. (2004). *Grammar of the Multitude. For an Analysis of Contemporary Forms of Life*. New York: Semiotext(e), 120 p.
30. Žižek S. (2010). A Permanent Economic Emergency. *New Left Review*, Vol. 64. July–August. P. 85–95.

УДК 141.3.

Актуалізація вивчення проблеми ідентичності у сучасному світі

ACTUALIZATION OF THE STUDY OF IDENTITY PROBLEMS IN THE MODERN WORLD

ПАЛАГУТА Вадим – доктор філософських наук, професор кафедри філософії і педагогіки Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», просп. Д. Яворницького, 19, м. Дніпро, 49005, Україна

PALAHUTA Vadim – Ph.D. (Philosophy), Professor of the Department of Philosophy and Pedagogy of the National University of Technology, 19, Dmytro Yavornytsky Ave., Dnipro, 49005, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4254-1625>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-2>

Анотація. У статті здійснено міждисциплінарний аналіз сучасного вивчення проблеми ідентичності, специфіку дослідження особової і колективної ідентичності, зміну вектору її дослідження у 90-х рр. минулого століття. З'ясовано, які саме фактори спонукали розвиток досліджень ідентичності. При дослідженні ідентичності акцентується на колективній ідентичності. До її вивчення залучається дослідження культур і історій у формі різних типів культурної та історичної пам'яті. Вивчення ідентичності носить міждисциплінарний і інтернаціональний характер, і залучаються концепти культури і пам'яті (історії). Культурна або колективна ідентичність надає можливість повертатись до вивчення минулого. Це дозволяє стверджувати, що концептуальна тріада «ідентичність-культура-пам'ять» не тільки існує зараз у тісному взаємозв'язку, спираючись одна на одну, а й постійно змінює свої концептуальні значення під взаємним впливом. Тому, усі три поняття не тільки зазнали суттєвих семантичних змін. Це свідчить про постійний взаємний розвиток самих феноменів, які вони позначають і роз'яснюють. Можна визначити, що ця глибинна семантична трансформація наочно вказує, що в світі наближаються суттєві зміни уявлень про час людського існування, які руйнують усталене протягом більше 200 років модернове уявлення про значення вимірів теперішнього і майбутнього в житті людей. Тепер стає зрозумілим, яке значення набули в останні 30 років передумови бурхливого розвитку не тільки таких областей дослідження як CulturalStudies, MemoryStudies, але і гендерні дослідження, зокрема, вивчення гендерної і квір-ідентичності тощо. Разом з цим, хоча ці напрями соціокультурного дослідження отримали у науковців великий інтерес, але ж у соціально-гуманітарному пізнанні ще не сформована єдина парадигма. Це стане актуальним завданням для гуманітарної спільноти. В якості важливого елемента тріади «ідентичність-культура-пам'ять» вивчення феномену ідентичності в світі набуває бурхливий розвиток таких напрямів міждисциплінарних досліджень, як політика ідентичності, політика пам'яті, публічна історія та історична політика, які взаємозв'язані, але кожен з них має свою специфіку та область. Але існує певне занепокоєння, коли відсутні основи демократичного громадського суспільства, ці міждисциплінарні галузі дослідження стають об'єктами маніпуляцій, зневаги, замовчування, довгострокового забуття з боку владних структур та груп впливу.

Ключові слова: ідентичність, самість, (само)ідентифікація, культура, пам'ять, політика ідентичності.

Summary. The article provides an interdisciplinary analysis of the modern study of the problem of identity, the specifics of the study of personal and collective identity, the change in the vector of its research in the 90s of the last century. It has been clarified which factors motivated the development of identity research. When studying identity, the emphasis is on collective identity. Its study involves the study of cultures and histories in the form of various types of cultural and historical memory. The study of identity is interdisciplinary and international in nature and involves the concepts of culture and memory (history). Cultural or collective identity provides an opportunity to return to the study of the past. This allows us to assert that the conceptual triad «identity-culture-memory» not only exists now in a close relationship, relying on each other, but also constantly changes its conceptual meanings under mutual influence. Therefore, all three concepts not only underwent significant semantic changes. As an important element of this triad, the study of the phenomenon of identity in the world is rapidly developing such areas of interdisciplinary research as identity politics, memory politics, public history and historical politics, which are interconnected, but each of them has its own specificity and area. This testifies to the constant mutual development of the very phenomena that they denote and explain. It can be determined that this deep semantic transformation clearly indicates that the world is approaching significant changes in ideas about the time of human existence, which will destroy the modern idea established for more than 200 years about the meaning of the dimensions of the present and the future in people's lives. Now it becomes clear what importance the prerequisites for the rapid development of not only such fields of study as CulturalStudies, MemoryStudies, but also gender studies, in particular, the study of gender and queer identity, etc., have acquired in the last 30 years. These interdisciplinary fields of research are now being manipulated, scorned, silenced, and long-term forgotten by power structures and influence groups.

Key words: identity, selfhood, (self) identification, culture, memory, identity politics.

Вступ. Процес глобалізації, який зараз відбувається в світі, зумовив загострення політичних, соціальних, культурних та фінансово-економічних протиріч, суперечок та конфліктів. Довгий час вважалося, що світовий процес глобалізації в недалекому майбутньому подолає національні межі за допомогою нових каналів комунікації та використання новітніх інтернет-пошукових, -реklamних і -обчислюваних технологій, створення нових ринків з домінуванням та конкурентною боротьбою транснаціональних концернів і корпорацій, безмежної міграції населення та розповсюдження мультикультуралізму, і, найголовніше, спроба створення нового – космополітичного громадянина або уніфікованого «громадянина світу».

Але, через воєнну агресію північного сусіда та розв'язання повноцінної і жахливої війни, яка зараз відбувається, мова вже йдеться про боротьбу за незалежність, цілісність та існування української держави взагалі, що кардинально змінює ситуацію в світі. Війна суттєво вплинула на всі параметри сучасного існування, зокрема, на свідомість та життєві перспективи багатьох людей в усьому світі, і безпосередньо – українських громадян.

Разом з тим, і про це свідчить загальна тенденція, яка стосується трансформації вже існуючих і виникнення нових форм суб'єктивності, і які вже не відповідають процесу модернізації сучасного суспільства та домінуванням неоліберальної парадигми з її ідеалами свободи, демократії та справедливості, а свідчать про зовсім інші стани і процеси, що відбуваються зараз із суспільством і які суттєво впливають на більшість людей. Про ці тенденції красномовно висловився ще на початку ХХ століття відомий американський вчений Девід Харві «У свободи є набагато радужні перспективи, ніж ті, котрі пропонує неолібералізм» [15, с. 250].

Деякі нові форми суб'єктивності безпосередньо мають відношення і до множинних ідентифікаційних процесів, що відбуваються з людьми і які визначають їх повсякденні почуття, образи мислення, переживання, напрями діяльності, надії на майбутнє і, в цілому, впливають на їх існування в сучасних спільнотах і, в свою чергу, трансформують самі ці спільноти та суспільство в цілому.

Але ж, при всій багатоплановості та складності дослідження проблеми ідентичності, зараз має сенс зосередити увагу саме на найактуальніших її аспектах, які і визначають сучасні форми суб'єктивності. А це орієнтує на вивчення саме головних факторів та механізмів формування ідентичності в останні роки, які зазнали останнім часом суттєвих змін.

Аналіз останніх досліджень вказує на занепокоєння багатьох науковців і дослідників сучасними процесами і станом суспільства, і появою ще непередбачених новітніх форм суб'єктивності, які позначилися на трансформації ідентифікаційних процесів і стратегіях в політиці ідентичності у суспільстві. Сучасний стан західного суспільства і його вплив на переформування суб'єктивності у людей аналізують роботи німецького філософа корейського походження Бен-Чхоль Хана «Суспільство втоми. Негативний досвід в епоху надмірного позитива» [14], американського філософа,

психолога та політолога Шошани Зубофф «Епоха наглядного капіталізму. Битва за людське майбутнє в нових межах влади» [21], італійця Джорджо Агамбена «Куди ми прийшли? Епідемія як політика» [2]. Суттєвим змінам суб'єктивності присвячені останні роботи відомого словенського філософа Славоя Жижека «Гегель у підключеному мозку» [19], «Небеса у сум'ятті» [20] та італійки Франчески Феррандо «Філософський постгуманізм» [11]. Безпосередньо сучасному стану співвідношення індивідуальної і колективної ідентичності присвячена робота відомого американського філософа та політолога Френсіса Фукуями «Ідентичність: Прагнення до визнання та політика неприйняття» [12]. До вивчення процесів сучасної ідентичності суб'єкта безпосередньо мають відношення психоаналітичні роботи – словенки Ренати Салецл «Біг на місці» [18], аргентинця Хорхе Алемана «Лакан і капіталістичний дискурс: неолібералізм та ідеологія» [3], бразилійки Марії Рити Кель «Час і собака: суспільство і депресія» [16].

Мета статті. Головною метою цієї статті є розгляд питання: які суттєві зміни зараз відбуваються в розумінні ідентифікаційних процесів і який новий зміст набуває співвідношення індивідуальної і колективної ідентичності у суб'єкта, якими факторами і умовами це визначається.

Виклад основного матеріалу. Зараз в соціально-гуманітарних науках, в першу чергу, у соціальній і політичній філософії, філософії історії, філософській антропології та історії, набуває значення дискусія, яка стосується визначення ролі культурних конструкцій і, взагалі, культури у всієї різноманітності та багатоплановості, яка приймає участь у створенні індивідуальних та колективних ідентичностей.

Йдеться про те, що існування індивідуальної або колективної ідентичності завжди забезпечується використанням якоїсь соціально-культурної конструкції.

Перш за все, треба згадати одного із засновників концепції індивідуальної ідентичності, – Еріка Еріксона, і його славнозвісні твори «Ідентичність: юність і криза» та «Дитинство і суспільство», де ідентичність людини налаштована на постійний і безперервний психосексуальний, психосоціальний і психоісторичний розвиток впродовж всього життя і має спрямування тільки у майбутнє [9, с. 10], і де основною категорією якої є «розвиток» особистості, яка здатна подолати усі кризи індивідуальної ідентичності, які відбуваються з людиною, як правило, у підлітковому віці. Так ось, на запитання яким повинен бути стан здоров'я людини, «як відчувається ідентичність, коли людина усвідомлює той факт, що вона у нього безумовно є, Еріксон відповів – Вона проявляється як *суб'єктивне відчуття деякої надихаючої цілісності і наступності*» [9, с. 17–19]. Наступність, цілісність та розвиток – основні поняття теорії індивідуальної ідентичності Еріка Еріксона.

Характерно, що це стало на довгі роки «візитною карткою» *соціокультурної теорії модернізації* західного суспільства, яку можна сформулювати наступним чином – рухаємось тільки вперед, не озираючись на минуле, якого вже нема і яке ніколи не повториться. Основна ідея теорії модернізації стосовно розуміння

людини, яка впливає на особисту ідентичність – це раціональний, гранично прагматичний та гранично розважливий індивід, який прагне до конкурентної боротьби та максимальної користі, а суспільство повинно максимально сприяти реалізації його інтересів і прагнень.

Але все почало змінюватися в суспільстві у 90-і роки минулого століття і це не могло не позначитися на змістовних характеристиках та взаємовідносинах індивідуальної і колективної ідентичності, які досліджував в ці роки та на початку XXI століття французький філософ Поль Рікер. Так, у своїй роботі «Сам як інший» [1], він запропонував розглядати індивідуальну ідентичність дворівневим чином: ідентичність як тілесну собі тотожність (лат. *idem*), яка вказує на індивідуальний рівень як субстанції і ідентичність як ментальну самість індивіда (лат. *ipse*). Така структура дозволяє поєднати в понятті «ідентичності» одночасну певну незмінність і динаміку її постійної зміни, що безперервно відбувається або триває у часі. Більш того, самість індивіда, так само визначає незмінні з часом характеристики ідентичності: риси характеру, стереотипи поведінки, характерні звички, переваги та смаки тощо, а є ті, що можуть змінюватися і їх навіть можна програмувати різними засобами, і, що не тільки передбачає, але ж і допускає *конструювання* на рівні уявних утворень в процесі індивідуальної і колективної *ідентифікації*. Саме це, за П. Рікером, характеризує спроможність індивіда ідентифікувати себе в різних типах колективів чи спільнот, – згідно з прийнятими в них цінностями, нормами, ідеалами, визнаними соціальними моделями чи ідеальними людськими постатями. Саме на початку 90-х років минулого століття формування колективної ідентичності стає ведучим напрямком в антропології і соціології, де загострилась проблема протиставлення ідентичності і «Я» (самості).

І, що характерно, окремо (само)ідентифікацію і самопізнання індивіда з використанням відомої у сучасних гуманітарних науках багатозначної проблеми «Я/Інший» французький мислитель не розглядає (як виклик цьому дослідницькому напрямку вказує назва його роботи). Філософа насамперед цікавить саме процес (само)ідентифікації індивіда як важлива передумова її *взаємозв'язка з колективною ідентичністю*. Остання передбачає інтеріоризацію, засвоєння та відтворення різного типу колективних цінностей, норм, практик та наративів, де основна складова належить саме *колективній ідентичності* [1, с. 145–155].

Таким чином, Поль Рікер, як філософський світоц, передбачив зміщення акценту у вивченні феномену ідентичності: від індивідуальної до колективної, який відбувся у 90-х роках минулого та продовжувався у нульових роках нинішнього століття. Тут йдеться про новий запит на концептуалізацію ідентичності, який був обумовлений крахом політичних ідеологій, зокрема, комуністичної та колоніальної, і наполегливим пошуком нових форм колективної причетності або солідарності індивідів у епоху початку так званої глобалізації. Крім того, нова концептуалізація ідентичності *орієнтована не на майбутнє*, що була притаманна вивченню індивідуальної ідентичності, *а на минуле індивіда*,

насамперед – на травми народження та психічні травми, які пов'язані з умовами існування суб'єкта, генетичну спадковість, нетрадиційну сексуальну орієнтацію, а також, на усталені сімейні, національні, етнічні та релігійні зв'язки тощо, що визначають різноманіття форм індивідуальної самоідентифікації.

Разом з тим, треба зазначити, що індивідуальна та колективна ідентичність жодним чином не виключають одна одну, на це вказує перформативний тип ідентичності і самоідентифікації індивіда (про це, наприклад, красномовно свідчить перформативна теорія гендерної ідентичності). Тут можна і не враховувати точку зору деяких дослідників ідентичності, які вже індивідуальну ідентичність як «Я» (самість) майже зовсім не беруть до уваги, зокрема роботи американського соціального філософа Джудіт Батлер [6; 7]. Основну думку Джудіт Батлер можна узагальнити наступним чином: *ідентичність* – це особливий *колективний* феномен, який означає онтологічну і закономірну схожість членів певної соціальної групи або категорії громадян.

На початку нинішнього століття відомий соціолог Зігмунд Бауман, який ніколи не сумнівався в остаточному позитивному результаті глобалізації, і поєднував процеси індивідуалізації і глобалізації, як супутні і взаємодоповнюючі явища модернізації, зовсім знехтував ідентичність як феномен і надавав значення тільки процесу ідентифікації: «Більш доречним і відповідним реальності світу, який глобалізується, виглядало би дослідження процесу ідентифікації, яка ніколи не закінчується, завжди незавершена, незакінчена, відкрита в майбутнє діяльності, в яку всі ми за необхідності або свідомо залучені» [5, с. 192]. Одразу спадає на очі не тільки елімінація ідентичності, як феномену улюбому вигляді, а й позначені модернові межі часу – сьогодення, як передумова майбутнього, в якому пов'язані з ідентифікацією конфлікти і конфронтації, які для З. Баумана є нормальним явищем і супутником глобалізації.

Однак, в цей самий час зовсім нове значення набуває поняття «колективна ідентичність», яку запропонувала поділити на автономні та гетерономні ідентичності американський соціолог Каролін Емке [8]. Згідно з позицією К. Емке, *автономні ідентичності* в досвіді суб'єкта є свого роду віддзеркалення колективного образу за рахунок процесу самоідентифікації індивіда з цінностями та ідеалами групи, та, навпаки, *гетерономна ідентичність* виникає внаслідок нав'язування чи приписування характерних ознак, котрі проєктуються на групу зовні. Згідно з роботою К. Емке, ці типи колективної ідентичності вказують на суттєві соціокультурні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві і, де вже домінуючим фактором є звертання до минулого, – як в індивідуальному житті людини (у Еріка Еріксона руховим фактором було майбутнє з його очікуванням наступності перетворення і розвитку), так і у відношенні до самого суспільства.

Це відкриває, з одного боку, можливість для будування *політики ідентичності*, а з іншого – для вивчення конфліктних за змістом взаємодій між особами і групами, яке посилюється мас-медіа, соціальними

мережами з їх численними громадськими спільнотами. Але це можливо тільки у громадському, справжньому за змістом, а не тільки за формою, демократичному суспільстві, де панує діалог, обговорення та спілкування між різними спільнотами, які дотримуються різних точок зору з цивільних і державних питань.

Ще одна суттєва трансформація сучасності стосується поняття культури. Воно не тільки вже не підтримує достатньо вузьке розділення на високу та масову культуру, елітарну і розважальну, або протиставлення культури і цивілізації, але ж її значення суттєво розширилось і залучає до себе і розважальну та поп-культуру, культуру виробництва знань, культуру влади, культуру виробництва дискурсів і нарративів, символів, різноманіття естетичних та етичних перформансів, культуру рекламного бізнесу тощо, яка створює різноманіття колективних місць та майданчиків для ідентифікації особи. І тут вже немає розподілу на індивідуальну і колективну ідентичність.

Тому, в сучасному сенсі культура розуміється як сукупність укладів життя і різних видів практик, зокрема дискурсивного та медійного, розповсюдження ідей і сумісного досвіду, засобів його придбання і примноження, тобто, ту культуру, яку люди в усьому світі створюють як свій особистісно-соціальний життєвий простір. Але ж, суттєвим викликом для сучасного світу є тенденція ослаблення, а в граничному вигляді – руйнування усталених на віки культурно-історичних, соціальних, національних, релігійних традицій та зв'язків, на що орієнтується теорія модернізації та запровадження і підтримка неоліберальних космополітичних цінностей.

І в цьому відношенні стримуючим фактором стає один із напрямів сучасної культурології – *культурна пам'ять* як активна діяльність щодо збереження символічної та матеріальної культурної спадщини в усьому її різноманітті та багатстві форм. В цьому контексті має сенс згадати основні положення концепції культури як пам'яті, яку висунули в свій час Ю. Лотман і Б. Успенський. По-перше, минуле не зникає автоматично, і, по-друге, майбутнє і минуле конструюються у теперішній час. Аналізуючи знакові положення цієї концепції, відомий німецький культуролог та історик Алейда Асман пише: «Завдання культури складається в тому, щоб створити часові рамки, в середині яких теперішнє впливає на майбутнє і зберігає минуле в сьогоденні або повертає його в теперішнє» [4, с. 232]. Це має глибинні культурно-історичні наслідки, на що і вказує німецька дослідниця: «Течія часу перетворюється культурою у рамочну структуру вчинків, смислів та орієнтирів; ця рамочна структура довговічніша, ніж коротке життя індивідуума, що забезпечує спілкування нащадків з предками» [4, с. 232].

Таким чином, культура як пам'ять є необхідною складовою для формування колективної ідентичності і це пояснює в певній мірі той спалах інтересу до вивчення ідентичності з боку представників соціогуманітарних наук, який відбувається з 90-х років і триває і до сьогодення.

Так, до дуже цікавих висновків прийшов німецький історик Лутс Нітхаммер в роботі «Колективна

ідентичність» [17]. Дослідник спочатку мав намір довести штучність, точніше, – хибність та марність поняття *колективна ідентичність*, але при проведенні дослідження він прийшов до парадоксального висновку. Йому спала на думку ідея вивчити каталог Нью-Йоркської публічної бібліотеки з книжковим списком із п'ятисот назв досліджень, де згадується слово «Identity».

Сам того не припускаючи, він прийшов до зовсім не очікуваного висновку, що переважна більшість книг присвячені не дослідженню психологічної ідентичності індивіда, а саме – різним версіям співвідношення індивідуальної і колективної ідентичності, точніше – вбудовування першої у другу. І ще один важливий результат пошуку – майже дві третини книг присвячені всебічним аспектам єврейської ідентичності або написані авторами єврейського походження [17, с. 15]. Звичайно, в цих книгах значне місце відведено дослідженню *колективної пам'яті* про Голокост. Лутс Нітхаммер не зупинився у цьому пошуку і вирішив ще перевірити німецькомовні видання, які присвячені темі ідентичності, і також визначив суттєвий зріст публікацій з 200 книг у 70-ті роки до 1700 у 90-і роки минулого століття, що спонукало вченого визнати, що тема ідентичності займає зараз унікальне місце в соціокультурних, історичних і антропологічних дослідженнях [17, с. 21]. Колективна або культурна пам'ять є тою найважливішою складовою нескінченних образів, подій та прикладів для сучасного формування ідентичності особи. Її зв'язок з культурною концепцією пам'яті дає можливість краще зрозуміти значення колективної ідентичності для суб'єкта в сучасному суспільстві, його уявлення про себе, які формуються малими або великими соціальними групами, в тому числі спільнотами і націями.

Треба зазначити і той факт, що не пориваючи від глибинних витоків із психології та психоаналізу, дослідники пам'яті (вже у формі колективної пам'яті) опанували області історії, культурології, антропології, соціології та політики. Так, відомий французький історик П'єр Нора, автор книги про історію Франції, організував міждисциплінарне дослідження, яке пов'язане з дослідженням колективної пам'яті окремих колективних груп і людства в цілому, яке продовжують його французький проект «Місця пам'яті». Но це вже не історія у науковому або історіографічному розумінні, а історії у формі місць та просторів пам'яті.

Один із провідних дослідників французької школи Анналів Жак Ле Гофф так відреагував на новий ракурс дослідження історії: «Це – відверто сучасна проблематика і безсумнівно ретроспективний підхід, відмова від лінійного розуміння часу, на користь уявлення про багатоскладні часи, пережитих на тих рівнях, де індивідуальне корениться у соціальному і колективному» [13, с. 130].

Зараз дослідження культури як пам'яті сформували особливий міждисциплінарний напрям – *memory studies*, який вже не можливо уявити без *cultural studies* і багатомірних досліджень ідентичності, один з яких представляє *політика ідентичності*. Разом з тим, цей напрям вивчає різні види пам'яті

минулого і їх взаємодію з теперішнім часом. При цьому важливе не тільки минуле і його різні форми існування в суспільному просторі, а й сама історична наука як постачальник емпіричного матеріалу відбір для формування *memory studies*. Але ж найважливішою основою для *memory studies* не стільки саме минуле, скільки взаємодія з ним осіб і груп у сьогоденні, що формує належну ідентифікаційну структуру. Тому пам'ять уявляє собою простір для суто суб'єктивного і емоційного виразу. В порядку речей для пам'яті є упередженість, помилки, марні уяви. Матеріалом для неї є особисті і групові спогади, які можуть знаходитися і в стороні від реальних фактів і іноді суперечити їм. Але ж це ні в якому разі не свідчить, що пам'ять ігнорує звертання до історичного знання (в часи наукової діяльності М. Хальбвакса і П. Нора це були різні форми знання), скоріше історичне знання орієнтоване на корегування пам'яті. Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що пам'ять – це не минуле, а те, як особи, групи, спільноти до минулого відносяться і яку роль це минуле відіграє в особистому чи колективному розумінні людиною себе, свого сьогодення та майбутнього.

Висновки. Можна стверджувати, що сам феномен та поняття «ідентичність» зазнали суттєвих трансформацій за останні 30 років. При дослідженні ідентичності акцент зараз робиться на колективній ідентичності. До її вивчення залучається дослідження культур і історій у формі різних типів культурної та історичної пам'яті. Вивчення ідентичності носить міждисциплінарний і інтернаціональний характер і залучаються концепти культури і пам'яті (історії). Водночас, культурна або колективна ідентичність надає можливість повертатись до вивчення минулого. Це дозволяє стверджувати, що концептуальна тріада «ідентичність-культура-пам'ять» не тільки існує зараз

у тісному взаємозв'язку, спираючись одна на одну, а й постійно змінюючи свої концептуальні значення під взаємним впливом. Тому, усі три поняття не тільки зазнали суттєвих семантичних змін. Це свідчить про постійний взаємний розвиток самих феноменів, які вони позначають і роз'яснюють. Можна визначити що ця глибинна *семантична трансформація* наочно вказує, що в світі наближаються суттєві зміни уявлень про час людського існування, які руйнують усталене протягом більше 200 років модернове уявлення про значення вимірів теперішнього і майбутнього в житті людей. Ці зміни уявлень про час життя людей можна приблизно порівняти з «осьовим часом», про який писав Карл Ясперс.

Тепер стає зрозумілим, яке значення набули в останні 30 років передумови бурхливого розвитку не тільки таких областей дослідження як Cultural Studies, Memory Studies, але і гендерні дослідження, зокрема, вивчення гендерної і квір-ідентичності тощо. Разом з цим, хоча ці напрями соціокультурного дослідження отримали у науковців великий інтерес, але ж у соціально-гуманітарному пізнанні ще не сформована єдина парадигма. Це, можливо, стане актуальним завданням для гуманітарної спільноти. В якості важливого елемента тріади «ідентичність-культура-пам'ять» вивчення феномену ідентичності в світі набуває бурхливий розвиток таких напрямів міждисциплінарних досліджень, як політика ідентичності, політика пам'яті, публічна історія та історична політика, які взаємозв'язані, але кожен з них має свою специфіку та область. Але існує певне занепокоєння, коли відсутні основи демократичного громадського суспільства, ці міждисциплінарні галузі дослідження вірогідно стають об'єктами маніпуляцій, зневаги, замовчування, довгострокового забуття з боку владних структур та груп впливу.

Список використаних джерел

1. Пікер П. Сам як інший. Київ: Дух і літера, 2002. 458 с.
2. Agamben G. Where Are We Now?: The Epidemic as Politics. Rowman & Littlefield Publishers, 2021. 104 p.
3. Alemán J. Lacan and Capitalist Discourse: Neoliberalism and Ideology. Routledge, 2023. 128 p.
4. Assmann A. Is Time out of Joint?: On the Rise and Fall of the Modern Time Regime. Cornell University Press, 2020. 264 p.
5. Bauman Z. The Individualized Society. Polity, 2001. 272 p.
6. Butler J. Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York and London: Routledge, 1999. 221 p.
7. Butler J. Giving Account of Oneself. New York: Fordman University Press, 2005. 206 p.
8. Emcke C. Kollektive Identitäten. Sozial-philosophische Grundlagen. Frankfurt am Main; New York: Campus, 1998.
9. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis, London: Faber and Faber, 1974. 336 p.
10. Erikson E. H. Childhood and Society. New York, London: W.W. NORTON & COMPANY, INC, 1993. 445 p.
11. Ferrando F. Philosophical Posthumanism (Theory in the New Humanities). Bloomsbury Academic, 2019. 296 p.
12. Fukuyama F. Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. Farrar, Straus and Giroux, 2018. 240 p.
13. Goff Le J. Histoire et mémoire. Paris: Gallimard Education, 1988. 409 p.
14. Han Byung-Chul. The Burnout Society. Stanford Briefs, 2015. 72 p.
15. Harvey D. A Brief History of Neoliberalism. Oxford University Press, 2007. 254 p.
16. Kehl M.R. Time and the Dog: Society and Depression. Verso Books, 2018. 304 p.
17. Niethammer L. Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2000. 688 p.
18. Salecl R. Tek na mestu. Mladinska knjiga Založba, 2017. 221 p.
19. Žižek S. Hegel in A Wired Brain. Bloomsbury Academic, 2020. 208 p.
20. Žižek S. Heaven in Disorder. OR Books, 2022. 241 p.
21. Zuboff Sh. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. PublicAffairs, 2019. 704 p.

References

1. Ricker P. (2002). *Sam yak inshy'j* [Self as Other]. Kyiv: Duh i litera [in Ukrainian].
2. Agamben G. (2021). *Where Are We Now?: The Epidemic as Politics*. Rowman & Littlefield Publishers, 104 p.
3. Alemán J. (2023). *Lacan and Capitalist Discourse: Neoliberalism and Ideology*. Routledge, 128 p.
4. Assmann A. (2020). *Is Time out of Joint?: On the Rise and Fall of the Modern Time Regime*. Cornell University Press, 264 p.
5. Bauman Z. (2001). *The Individualized Society*. Polity, 272 p.
6. Butler J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge, 221 p.
7. Butler J. (2005). *Giving Account of Oneself*. New York: Fordman University Press, 206 p.
8. Emcke C. (1998). *Kollektive Identitäten. Sozial-philosophische Grundlagen*. Frankfurt am Main; NewYork: Campus.
9. Erikson E. H. (1974). *Identity: Youth and Crisis*, London: Faber and Faber, 336 p.
10. Erikson E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York, London: W.W. NORTON & COMPANY, INC, 445 p.
11. Ferrando F. (2019). *Philosophical Posthumanism (Theory in the New Humanities)*. Bloomsbury Academic, 296 p.
12. Fukuyama F. (2018). *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. Farrar, Straus and Giroux, 240 p.
13. Goff Le J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard Education, 409 p.
14. Han Byung-Chul. (2015). *The Burnout Society*. Stanford Briefs, 72 p.
15. Harvey D. A (2007). *Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press, 254 p.
16. Kehl M.R. (2018). *Time and the Dog: Society and Depression*. Verso Books, 304 p.
17. Niethammer L. (2000). *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 688 p.
18. Salecl R. (2017). *Tek na mestu*. Mladinska knjiga Založba, 221 p.
19. Žižek S. (2020). *Hegel in A Wired Brain*. Bloomsbury Academic, 208 p.
20. Žižek S. (2022). *Heaven in Disorder*. OR Books, 241 p.
21. Zuboff Sh. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs, 704 p.

Філософія освіти

УДК 37.013

Соціокультурні контексти впровадження освітніх програм у закладах вищої освіти

SOCIO-CULTURAL CONTEXTS OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

САГУЙЧЕНКО Валентина – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7539-9448>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-3>

SAHUCHENKO Valentyna – Doctor of Philosophical sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Автор розглядає структурні зміни у системі вищої освіти, що посилюються процесами оптимізації та пошуком ефективної її мережі з врахуванням світового досвіду та національної специфіки. Це потребує розглядати внутрішню і зовнішню логіку трансформацій закладів вищої освіти, яка не відбувається автоматично. Досліджує домінування зовнішньої логіки в цих трансформаціях, що криє у собі небезпеку підпорядкування педагогічної раціональності економічній та політичній. Застерігає від комерціалізації вищої освіти, яка криє у собі небезпеку її інструментальності, що суперечить її цивілізаційному призначенню. Показує, що вищі навчальні заклади не можна описувати і розуміти за моделлю традиційних онтологій. Звертає увагу на нормативний підхід до закладів вищої освіти у ситуації невизначеного майбутнього, який має досить вузький діапазон валідності через співіснування амбівалентних процесів розширення та ущільнення освітнього простору, а також прискорення та уповільнення часу. Досліджує заклади вищої освіти доби пізнього Модерну, які на відміну від попередніх етапів свого розвитку, вже не задовольняються власними внутрішніми культурними ресурсами, а потребують для повноцінного існування підключення до широких мереж культурно-просвітницьких закладів, наявність яких укріплює каркас системи вищої освіти, а відсутність – вказує на їх слабкість. Акцентує, що структурні зміни, які відбуваються у сучасних вищих навчальних закладах, супроводжуються їх критикою як з боку громадськості, так і зсередини освітніх закладів. Застерігає, що у цій критиці формується нове розуміння автономії освітніх інституцій як відповідальної і справедливої наукової спільноти, яка генерує інтелектуальний потенціал країни. Пропонується закладам вищої освіти, що мають реальні і віртуальні можливості саморепрезентації у різних просторах і різних епістемологічних традиціях, створювати та впроваджувати нові освітні програми з врахуванням соціокультурних контекстів, які автор розглядає як культуротворчий і життєтворчий потенціал філософії неперервної освіти особистості.

Ключові слова: філософія освіти, культура, неперервність, суспільство, освітні програми.

Summary. The author examines the structural changes in the higher education system, which are intensified by optimization processes and the search for an effective network, considering world experience and national specifics. This requires consideration of the internal and external logic of transformations of higher education institutions which does not happen automatically. The author explores the dominance of external logic in these transformations, which hides the danger of subordinating pedagogical rationality to economic and political rationality and warns against the commercialization of higher education, that hides the danger of its instrumentality, which is contrary to its civilizing purpose. The research shows that higher education institutions cannot be described and understood according to the model of traditional ontologies. The author draws attention to the normative approach to institutions of higher education in the situation of an uncertain future, which has a rather narrow range of validity due to the coexistence of ambivalent processes of expanding and densifying the educational space, as well as speeding up and slowing down time. The author researches the institutions of higher education of the late modern era, which, unlike the previous stages of their development, are no longer satisfied with their own internal cultural resources, but need for their full existence to be connected to wide networks of cultural and educational institutions, the presence of which strengthens the framework of the higher education system, and the absence of which indicates their weakness. It is emphasized that the structural changes taking place in modern higher educational institutions are accompanied by criticism both from the public and from within educational institutions. The author warns in this criticism a new understanding of the autonomy of educational institutions as a responsible and fair scientific community that generates the country's

intellectual potential is formed. Institutions of higher education, which have real and virtual opportunities for self-representation in different spaces and different epistemological traditions, are offered to create and implement new educational programs considering socio-cultural contexts, which the author considers as the cultural and life-creating potential of the philosophy of continuous education of the individual.

Key words: *philosophy of education, culture, continuity, society, educational programs.*

Вступ. Ми є свідками постійного філософського дискурсу з питань кризи сучасної освіти, де акцентується на ролі глобальної трансформації (Richard David Precht) [25], критики сучасної освіти (Konrad Paul Liessmann) [21], актуалізується роль національного виховання (Johann Gottlieb Fichte) [13], питання критичної педагогіки (Peter McLaren) [22], соціальної антропології (Neil Postman) [24], автономії освітніх закладів, свободи та примусу, етики відповідальності (Hans Jonas, Jacques Gonnet) [19; 16], дискутується місце інтелектуальної еліти (Régis Debray) [11], шляхи підвищення кваліфікації (Віктор Андрущенко) [1]. Це дає можливість підійти до означеної теми через аналіз тенденції розвитку освіти, що обумовлені викликами культурної та освітньої глобалізації, а також у контекстах конституювання суспільства знань на основі культури інформаційного суспільства, з'ясувавши соціальне призначення вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність бачення означених проблем посилюється останніми процесами оптимізації структури вищої освіти та пошуком ефективної її мережі з урахуванням кращого світового досвіду та національної специфіки. Поряд з цим, необхідно акцентувати на неперервності освіти, про що свідчать останні сучасні дослідження з філософії, педагогіки, соціології, психології та інших дисциплін. У системному дослідженні Марка Роше звертається увага на різноплановість і відмінність національних німецьких і американських закладів вищої освіти, надаються приклади гнучкості у конкуруванні за студентів, пріоритети у навчанні та оцінки якості результатів, змаганні та розвитку спільної інтелектуальної діяльності викладачів, підкреслюється важливість відповідальності за управління структурою і залучення широкого кола суспільства і політиків [26, с. 16–17]. Постійні рубрики з питань вищої освіти є у міжнародних часописах. Так, International Review of Education досліджує актуальність міжнародних перспектив вищої освіти для подальшого розвитку за концепцією безперервної освіти [14, с. 123–128]. Важливо врахувати регулятивне та культурно-цивілізаційне значення вищої освіти та її культурних об'єктивацій. На основі широко відомих досліджень самоописів (Н. Луман, Р. Штіхве) простежується трансформація їхніх семантик від *studium generale* відповідно – проєктивного універсалізму, організаційно закріпленого у культурній формі космополітичних наукових спільнот (*scientific communities*) до вимоги формування національних наукових спільнот (*national scientific communities*), що посилює роль національної ідеї у трансформаціях, не послаблюючи при цьому культурно-універсальне значення ідеї закладів вищої освіти, де наукові і академічні спільноти є водночас національними і наднаціональними, тим самим продовжуючи просвітницькі культурні традиції, смисли якої не тільки зберігаються

у національно організованих суспільствах, а й посилюються під впливом глобалізації (гібридизація закладу (*cosmopolitan, nation-state university*) [20, с. 21–22]. Самоописи сучасних провідних закладів вищої освіти США і Європи показують, що досвід їх існування як глокальних культурних форм закріплює їх автономію водночас на локальному і глобальному рівнях, зберігаючи екстериторіальність процесу продукування універсального знання як чинника конституювання контрфактичності суспільства знань. Важливо, що наше сьогодення характеризується економічною і культурною глобалізацією, самоактуалізує питання масового характеру вищої освіти, її значення для подальшого розвитку науки, технологій, впровадження інновацій.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні соціокультурних контекстів впровадження освітніх програм у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні більшість дослідників вищої освіти займаються її змістом, з'ясовуючи роль теоретичного і практичного знання, але мало досліджень з філософських, епістемологічних, культурологічних аспектів. Тому необхідно підкреслити, що «... розвиток вищої освіти та значне збільшення кількості закладів пов'язані зі становленням національної держави, де університет перетворюється на центр збирання, зберігання, поширення та вдосконалення дискурсів національної культури, а також забезпечення її управлінських та інших структур національно свідомими кадрами» [5, с. 81].

За ствердженням К. Ясперса вища освіта пред'являє вимоги беззаперечного прагнення до пізнання. Оскільки пізнання можливе тільки внаслідок самостійної ініціативи, то ціллю є та самостійність, що необхідна також для життя в цілому – «як власна відповідальність окремої людини. Всередині своєї сфери вона не знає ніяких авторитетів, вона живить повагу лише до істини в її безкінечних образах – це та істина, яку всі шукають, але якою ніхто остаточно і в готовому вигляді не володіє» [18, с. 77]. Специфічна позиція закладів вищої освіти у глобалізованому світі обумовлена їх укоріненням у національній культурній та освітній традиції, здатністю функціонувати в мережах глобалізованої освіти і наукового виробництва (феномени Чиказького та Каліфорнійського університетів). Цим освітнім закладам вдалося зберегти теоретичний характер наукових досліджень на відміну від прикладного характеру інших університетів США. На першому місці у таких університетах – кількість досліджень, проведених навчальним закладом, кількість випускників, які нагороджені престижними преміями, кількість публікацій у наукових фахових журналах. Як висновок: ці навчальні заклади працюють на кінцевий результат, що пов'язаний з якістю наукових досліджень, якістю науково-викладацького колективу, сучасним науково-технічним забезпеченням, здатністю залучати

до себе найкращих викладачів і студентів. Всі ці навчальні заклади займалися дослідницькою діяльністю, що мала призвести до застосування наслідків науково-дослідної діяльності на практиці. Невипадково, значна кількість досліджень фінансується промисловими корпораціями, великими фірмами, науковими фондами і є цільовими. Гумбольдт та його послідовники вважали систему вищої освіти культуропороджуючим центром. Сьогодні серед кращих вищих навчальних закладів України – Харківський національний університет. Необхідно згадати історію зародження цього вищого навчального закладу, який створювався як аналог гумбольдтіанського університету на теренах України і сьогодні є транслятором семантик новітньої Європи з акцентуванням значущості позитивної свободи. Важливим є те, що у сучасних концептуалізаціях всесвітнього суспільства тісно перетикаються «сучасний дискурс глобалізації зі всім його відгалуженням та дискурс перспектив соціальної і культурної самоорганізації людства, в яких відбувається пояснення саморозуміння теоретичної соціології і філософії, що відкривають нові горизонти у дослідженні єдності та різноманіття культур» [4, с. 44]. Тому є зрозумілим посилення ролі предметів філософсько-культурного спрямування, навіть у вищих навчальних закладах технічного профілю, адже відповідно до концепції гуманітарного розвитку України пріоритетним напрямком розвитку суспільства є гуманітарний розвиток держави з метою удосконалення суспільного середовища, створення умов для розвитку демократичної культури, для самовиявлення, саморозвитку особистості, що здатна жити у гармонії зі своєю національною культурою та за етикою Ганса Йонаса відповідально сприймати глобалізаційні тенденції та ризики.

За цією тезою є необхідність проаналізувати адаптацію національних освітніх інституцій до викликів глобалізації та їх готовність до інтеграції в освітній глобалізований простір. Системи вищої освіти внаслідок потужного функціонального потенціалу та сигнального значення ідеї університету є найбільш гнучкими і орієнтованими на інтеграційні процеси різного рівня. Євроінтеграційні процеси, що відбуваються у сучасній освіті, та структурування глобальних мереж вищої освіти мають суперечливий характер, що обумовлено різним рівнем розвитку і внутрішнім модернізаційним потенціалом закладів вищої освіти. Ресурси самооновлення мають потужні університети, здебільшого приватні, безпосередньо пов'язані з промисловістю. Як правило, вони підпорядковані логіці глобального мислення і локальних підпорядкованих цілей. Через це розвиток вищої освіти на периферії глобалізованого світу відбувається за хибною стратегією наздоганяючої модернізації, що призводить до відтоку студентської популяції до глобальних центрів та згортанню мережі інституцій вищої освіти у менш успішних глобальних гравців, що діють за логікою наздоганяючої модернізації і пропонують на її основі стратегії реформування вищої освіти як імітацію успішного трансатлантичного досвіду.

Певною мірою подолати наслідки наздоганяючої модернізації здатна інституційна розбудова безперервної

освіти, яка має потужний людинотворчий потенціал і широко застосовує новітні освітні технології та їх технічне забезпечення. Тому є актуальність акцентувати увагу на трансформаціях безперервної освіти у субкультурі інформаційного суспільства й у контрфактичних соціокультурних контекстах суспільства знань, де освіта для дорослих структурується як через імперативи свободи (самореалізація і самоактуалізація особистості), так і через примус зовнішніх і внутрішніх обставин життєтворчості особистості, що має екзистенціальний досвід відчуження. Так, Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу свідчить про освіту протягом життя в рамках Європейської стратегії зайнятості як всебічну навчальну діяльність на постійній основі з метою покращення знань, навиків і професійної компетенції, що сприяє адаптуванню до культурної, етнічної і мовної специфіки у складних суспільних процесах, що супроводжують європейський розвиток з його вимогами конкурентоспроможності й ефективності ринкової економіки. Серед ключових принципів безперервного навчання нові базові знання та навички для всіх, збільшення інвестицій у людські ресурси, інноваційні методики викладання і навчання, нова система оцінки отриманої освіти, розвиток наставництва і консультування, наближення освіти до дому [9; 17]. Серед них і ті, що актуальні для нашого контексту: навчання через інтернет-ресурси, постійна зміна форм роботи, зростання популярності ідеї «зроби себе сам», триумф особистості [2, с. 42]. Такі високі вимоги до неперервного навчання вимагають мобілізації певних ресурсів держави і громадянського суспільства, де актуальними є як формальні, так і неформальні форми неперервної освіти.

Багато досліджень свідчать, що освіта безпосередньо пов'язана з поняттям культури і означає у кінцевому варіанті специфічний засіб людини у перетворенні природних задатків і можливостей. Цікаве німецьке дослідження підкреслює освіту у широкому контексті BILDUNG (самопізнання, самоформування) не як звичайного накопичення знань, а як внутрішньої конституції і взаємної відповідальності, культури [10]. Сьогодні освіта – це і нові ресурси, серед яких найпопулярнішими є сайт Corsera, програма «Грюндвіг», фінська система електронної освіти для дорослих, програми вивчення іноземної мови спільно з сім'єю, створення відділів неперервної освіти для окремих категорій працівників. Всі вони навчилися співпрацювати з офіційними структурами у процесі самоорганізації. Залишається важливим пошук мотивації учасників навчального процесу вибору для себе стратегії неперервної освіти для розвитку кар'єри. Чи є вільним вибір такої стратегії, чи є певний примус на робочому місці працівника? Безперервна освіта повинна навчити людину жити у динамічному середовищі, що постійно змінюється, передбачати певні ризики, відповідати на виклики сьогодення та, в той же час, необхідно повернутися до ідеї абсолютної цінності людини як міри всіх речей. А це вимагає у першу чергу нових сучасних підходів до самоосвіти, активізації процесів самопізнання та самовизначення. Актуальною такою проблемою є для кожної людини. Сократівське пізнання

як пошук самих загальних, в першу чергу, етичних визначень: піклування про свою душу, про своє призначення залишається актуальним і сьогодні, а також його орієнтація на пізнання загального, сконцентрована на оцінку вчинків у світлі цього всезагального і на гармонію між внутрішніми мотивами і зовнішньою діяльністю для досягнення усвідомленого життя. І як наслідок – у взаємовідносинах пізнання і чесноти правильний вибір здійснюється на шляху пізнання добра і зла і самопізнання, яке сьогодні можна трактувати як самоосвіту і самовиховання, визначення свого місця і призначення у світі, ролі неперервної освіти у сучасному суспільстві.

Для людини інформаційного суспільства важливим є пошук корисної, актуальної інформації, її осмислення та аналіз, переведення інформації в знання, своєчасне застосування знань на практиці, вільний обмін ними та розповсюдження їх у професійному товаристві. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології поширюють можливості для самоосвіти, в тому числі і для творчої діяльності, що дає шанс піднятися до нового рівня духовної свободи, замислитися над загальними законами самоорганізації. Дорослі не можуть дозволити безрезультативне навчання, дорослі учні завжди налаштовані у навчанні на якісний кінцевий результат, що допоможе у подальшому житті та кар'єрі. І тут немає примусу, а є вільний вибір людини, адже самоосвіта стає провідним видом діяльності завдяки інформаційній революції, яка змінила усю систему соціальних відношень. Освітнім інтеграційним процесам сприяють також недержавні професійні асоціації. В Україні з 2004 року такою асоціацією є Асоціація безперервної освіти дорослих, яка входить до Громадської ради освітян і науковців України та співпрацює з Всеукраїнським координаційним бюро міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих в Україні» під егідою Інституту дорослих ЮНЕСКО. Навчання може здійснюватися як у державних освітніх інституціях, так і в приватних навчальних закладах. Важливо забезпечити наступність та взаємозв'язок всіх етапів безперервної освіти через організаційне та змістовне наповнення процесу безперервного навчання. Важливо підкреслити складність упровадження в практичну діяльність концепції безперервної освіти навіть для освічених дорослих людей. Мало ґрунтовних і системних досліджень з цієї актуальної проблематики; є приємні окремі виключення. Працювати за такою моделлю допомагають освітні стартапи із залученням венчурних інвестицій, що є характерним для ринкових відносин у суспільстві, – якщо підходити до освітньої діяльності як до отримання освітніх послуг. Відомими ресурсами є Corsera, Udemy, Udacity, ЕРАЗМУС. У цих сегментах освітнього ринку пріоритетними є портали освітніх курсів, платформи для навчання професійним навичкам, що затребувані і реалізуються у професійній освіті – персоналізоване навчання. Цікавими є підходи англійського експерта освітніх реформ (чим є освіта у контексті реформи: вони примус чи свобода) Кена Робінсона до реалізації практичних дій реформування. Він вважає важливим бачення цілісної картини розвитку, поряд з певними вміннями, стимулами,

ресурсами, узгодженим планом дій щодо розвитку чи реформування. Як протидія, як окремі форми протесту у такому випадку виступають розгубленість, тривога, опір, розчарування і розпорошеність дій щодо узгоджених процесів розвитку чи окремої людини, чи окремого освітнього інституту, чи окремої системи освіти [7, с. 230].

Розглянемо особливості співіснування модерних і постмодерних культурних форм саморепрезентації освітніх інституцій. Модерна культура, яка була закладена у добу Нового часу і дотепер визначає зовнішню логіку освітніх інституцій, характеризується ustalеними вертикальними структурами вищої освіти. На відміну від неї постмодерні культурні форми експериментують з різними формами формальної і неформальними формами організації освіти. Нерідко посилення їх креативного потенціалу відбувається за рахунок відсування на задній план етики відповідальності і кодексу честі у корпоративній етиці педагогів. Чітка структура і контроль за якістю наданих освітніх послуг у постмодерних констеляціях вважаються рудиментарними залишками старої освіти. Зокрема, якщо у модерній культурі статут освітнього інституту передбачав після отримання освіти певний документ, диплом, що засвідчував певний рівень знань, кваліфікації і право на отримання робочого місця на довгі роки, то освіта у постмодерній культурі урізноманітнювалася специфічними формами, пристосованими до запитів глобалізованого освітнього простору, тим самим зливаючись з автодидактичними практиками. Ці, здебільшого неінституалізовані у традиційному сенсі, форми освіти зазвичай відповідають прагненням сучасної людини до самоосвіти, самовиховання, кар'єрного зростання тощо. Для модерної культури характерною рисою є конкуренція, намагання займати лідерські позиції; постмодерні ж культурні контексти зосереджені на особистості, диверсифікації напрямів її самореалізації і плюралізації стилів її життєтворчості. Постмодерні трансформації освітніх інституцій як фрагментарних, мозаїчних з імітацією культури розваг і практик престижного споживання відповідають моделі клаптикової біографії (patchwork-biography) постіндустріального зразка.

Education and Training in Europe акцентує увагу на ключовій стратегії країн ЄС у галузі вищої освіти з метою проведення реформ, що безпосередньо сприяють зростанню кількості робочих місць та у кінцевому результаті – економічному розвитку. Структурні зміни у системі вищої освіти пов'язані також із системними змінами у інших сферах освіти. Так, є тенденція щодо зменшення відрахування із середньої школи [12, с. 34, 36]. Враховуються альтернативні маршрути доступу до вищої освіти, надання грантів і кредитів на оплату за навчання у вищій школі, поєднання виплати стипендій і кредитів, підтримка досліджень за замовленнями бізнесу, корпорацій. Тому слід погодитися з тим, що сьогодні значну частину найбільш креативного мислення постачає і стимулює бізнес разом з політиками та місцевою владою. Стає зрозумілим, чому подібно економічному форуму у Давосі, у 2008 році засновано Word Universities Forum, – для вирішення і пошуку

відповіді на глобальні проблеми у галузі економіки, знань, суспільства та підкреслено важливу роль викладачів університетів і студентів у просуванні демократії і вищої освіти в епоху драматичних змін. Значення і роль вищої освіти ніхто не заперечує, але в той же час підкреслено, що доступ до університетів та інших вищих навчальних закладів скорочується у країнах по всьому світу. Однією з причин стає збільшення плати за навчання, вища освіта недешево обходиться всім національним урядам, незалежно від того, хто фінансує університети, в той же час у деяких країнах фізично неможливо врахувати зростаючий попит на вищу освіту. І тут зростає стратегічне бачення державою своєї системи вищої освіти.

«Необхідність реагування на зміни ринків також примушує компанії наймати освічених і професійно навчених робітників, які вміють проявляти у роботі гнучкість і адаптивність. Тому всім доведеться пристосовуватися до нових реалій сучасного світу, а те, ще нещодавно бачилось як велике благо (у тому числі і гарантоване позитивне працевлаштування на одному робочому місці), – сприймається вже як пережиток минулого» [6, с. 22].

Найкращим позитивним прикладом є Фінляндія, яка розвиває свою систему освіти понад 40 років і має своє бачення реформування системи освіти. В країні повільно змінюють ключові моменти своєї національної системи освіти, зберігаючи високі результати і високий рівень рівності доступу до якісної освіти, стверджуючи, що гарну систему освіти можна будувати і на альтернативних підходах, інших стратегіях, що не співпадають із відомими світовими тенденціями, а є прикладом іншої освітньої політики, яка є успішною для цієї країни [8]. Модерна культура, яку ми успадкували, характеризується усталеними структурами дошкільної, початкової, середньої, вищої освіти. Постмодерна культура характеризується зростанням різноманітних форм освітньої діяльності, серед яких для нашого дослідження актуальним питанням є зростання неінституалізованих форм освіти як відповідь на формування глобального освітнього простору. І, якщо у модерній культурі статут освітнього інституту передбачав після отримання освіти певний документ, диплом, що засвідчував певний рівень знань, кваліфікації і право на отримання робочого місця на довгі роки, то освіта у постмодерній культурі урізноманітнілася специфічними формами, пристосованими до запитів глобалізованого освітнього простору. Ці форми, які ми будемо відносити до неінституалізованих форм освіти, у першу чергу спираються на мотивацію людини на самоосвіту, самовиховання, підвищення кваліфікації, отримання нових знань і компетенцій для просування її за професійною кар'єрою. Сертифікати, отримані на такій формі освіти, не є державними документами на відміну від державних дипломів в освітніх інституціях за інституалізованою формою навчання. Але ці дві форми не конкурують між собою, а навпаки намагаються взаємодіяти, співпрацювати. Так, державні установи визнають сертифікати, отримані на різних сучасних ресурсах міжнародного і вітчизняного рівня. Прикладом є Coursera. Цей ресурс

працює у дистанційному форматі з вищими освітніми закладами, що мають авторитет і високий рейтинг у науковому світі. Чому? – Для модерної культури характерною рисою є конкуренція, намагання займати лідерські позиції; постмодерн, – не заперечуючи позитивні аспекти наведених позицій, пропонує посилити їх здатністю працювати у команді, співпрацювати; здатність до діалогу, комунікацій, сприяння мотивації до розвитку життєдіяльності особистості.

Важливо врахувати дослідження І. Зязюна, яке свідчить, що «... в організаційній структурі неперервність передбачає мережу освітніх навчально-виховних закладів, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і спадкоємність програм, здатних задовольнити запити і потреби населення. Все це забезпечує можливість багатовимірному руху особистості в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов... У змістовний аспект неперервної освіти, згідно з динамікою руху особистості, входять: багаторівневність, доповнення, маневреність» [3, с. 15].

Для студентів безперервність у навчанні надає можливість навчатися за ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) як за очною, так і дистанційною формою навчання. Суспільство з розвиненою демократією, з діючим громадянським суспільством має забезпечити або мотивувати, сприяти участі у процесі безперервної освіти не тільки найбільш вмотивованим своїм членам, таким, як люди з вищою освітою, молоді, яка навчається, – але для подальшого економічного розвитку країни замислитися і над долею інших своїх членів, що складають значний відсоток населення: в першу чергу непрацюючої молоді, безробітних, безпритульних, біженців, мігрантів (програми адаптації до національної культури і традицій), людей похилого віку. Паоло Фрейре акцентує на необхідності просвітництва таких людей через навчання їх для подальшої можливості у відстоюванні своїх прав, яке він бачив як політичну самоосвіту, як можливість змінити життя на краще [15]. Це підтверджує і німецьке дослідження [23].

Висновки. Заклади вищої освіти як сучасні освітні інституції, на відміну від домодерних, не можна описувати і відповідно – розуміти за моделлю традиційних онтологій, їхні буттєві репрезентації характеризуються ускладненістю просторово-часових координат. Нормативний підхід до освітніх інституцій у ситуації невизначеного майбутнього має досить вузький діапазон валідності через співіснування амбівалентних процесів розширення та ущільнення освітнього простору, а також прискорення та уповільнення часу. Освітні інституції доби пізнього Модерну, на відміну від попередніх етапів свого розвитку, вже не задовольняються власними внутрішніми культурними ресурсами (бібліотеками, музеями, університетськими театрами), а потребують для повноцінного існування підключення до широких мереж культурно-просвітницьких закладів, наявність яких укріплює інституційний каркас системи освіти, а відсутність – вказує на їх слабкість, бо основні елементи таких мереж історично закладались у просторі освіти і лише в ході своєї розбудови виходили за його межі і навіть створювали там альтернативні

освітні проекти (наприклад, народні університети), які за певних обставин повертались до системи освіти як її неформальний аналог. Структурні зміни, які відбуваються у сучасних західноєвропейських закладах вищої освіти, супроводжуються їх критикою як з боку громадськості, так і зсередини самих закладів. У цій критиці формується нове розуміння автономії навчального закладу як відповідальної і справедливої наукової спільноти, яка генерує інтелектуальний потенціал країн об'єднаної Європи. Про цьому зберігається його функція формування інтелектуальних еліт в країнах ЄС. В культурі інформаційного суспільства заклади вищої освіти мають реальні і віртуальні можливості саморепрезентації у різних просторах

і різних епістемологічних традиціях. Серед тенденцій розвитку освітніх інституцій у сучасній культурі домінує інтеграція їх організаційних форм і змісту освіти, що супроводжується диференціацією навчально-виховних практик і методик, освітніх програм. Заклади вищої освіти сприяють закріпленню цих тенденцій, концентрують свою зусилля на тому, щоб навчити мислити глобально і діяти локально, тим самим долаючи космополітичну складову практик освітнього обміну, яка перетворюється на стійку міграцію у напрямку «Схід-Захід». Тому, подальшого дослідження потребують питання впливу освітніх програм на соціальну і академічну мобільність випускників закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Феномен освіти: у 5 книгах. Кн. 5: Статті та інтерв'ю. Суми: Університетська книга, 2021. 536 с.
2. Драйден Г. Революція в навчанні. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
3. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта. Теорія і практика*. № 1. 2001. С. 15–23.
4. Култаева М. Д. Локальное в лабиринтах всемирного общества: методологический аспект. *Вопросы философии*. № 9. 2011. С. 34–44.
5. Курбатов С. Темпоральна та просторова асиметрія місії сучасного університету та проблема її подолання. *Вища освіта України*. № 4. 2014. С. 81–84.
6. Робінсон К. Освіта проти таланту. Львів: Літопис, 2017. 256 с.
7. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. Львів: Літопис, 2016. 258 с.
8. Сальберг П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії. Харків: Ранок, 2017. 240 с.
9. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. Commission of the European Communities. 30.10.2000. SEC(2000) 1832. Brussels, 2000. 36 pp.
10. Baumgarten H.U. Frei, gleich und gebildet. Bildungstheorie in der Diskussion. // In: Bildungstheorie in der Diskussion / Ed. by Bärbel Frischmann (Hg). München: Verlag Karl Alber, 2012. pp. 46–61.
11. Debray R. Le Pouvoir intellectuel en France. Paris: Ramsay, 1986. 346 pp.
12. European Commission, EACEA, Eurydice. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 110 pp.
13. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. Hamburg: Gröls Verlag, 2019. 204 pp.
14. Field J., Schmidt-Hertha B., Waxenegger A. Universities and engagement: International perspectives on higher education and lifelong learning. *International Review of Education*, Vol. 1, No. 63, February, 2017. pp. 123–128.
15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York – London: Continuum, 2000. 181 pp.
16. Gonnet J. Les médias et la curiosité du monde. 1st ed. Paris: Presses universitaires de France, 2003. 141 pp.
17. Institute for Lifelong Learning. Bali manifesto, embracing inclusion: a roadmap to lifelong learning for all. Inclusive Lifelong Learning Conference. Bali, 2023. 5 pp.
18. Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin [etc.]: Springer-Verlag, 1980. 132 pp.
19. Jonas H. Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015. 425 pp.
20. Kerr C. International Learning and National Purposes in Higher Education. *American Behavioral Scientist*, 1991. Vol. 1, No. 35, pp. 17–42.
21. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München; Berlin; Zürich: Piper, 2017. 174 pp.
22. McLaren P. Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2005. 353 pp.
23. Ortoli S. Erzählende Zahlen. *Philosophie Magazin*, No. 5, Jul 2018. P. 18.
24. Postman N., Weingartner C. How to recognize a good school. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1973. 41 pp.
25. Precht R. D. Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann, 2015. 350 pp.
26. Roche M. Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten. Hamburg: Meiner Verlag, 2014. 297 pp.

References

1. Andrushchenko V. R. (2021). *Fenomen osvity: u 5 knyhakh. Kn. 5: Stati ta interv'yu* [The phenomenon of education: in 5 books. Book 5: Articles and interviews]. Sumy: University s'ka knyha [in Ukrainian].
2. Drayden H. (2005). *Revolutsiya v navchanni* [A revolution in education]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].

3. Zyazyun I. A. (2001). *Neperervna osvita yak osnova sotsial'noho postupu* [Continuous education as the basis of social progress]. *Neperervna profesiyna osvita. Teoriya i praktyka – Continuous professional education. Theory and practice*, 1, 15–23 [in Ukrainian].
4. Kul'taeva M. D. (2011). *Lokal'noe v labyryntakh vsemyrnoho obshchestva: metodolohycheskyy aspekt* [Local in the labyrinths of the world society: methodological aspect]. *Voprosy fylosofyy – Questions of philosophy*, 9, 34–44 [in Ukrainian].
5. Kurbatov S. (2014). *Temporal'na ta prostorova asyetrya misiyi suchasnoho universytetu ta problema yiyi podolannya* [Temporal and spatial asymmetry of the mission of the modern university and the problem of overcoming it]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher Education of Ukraine*, 4, 81–84 [in Ukrainian].
6. Robinson K. (2017). *Osvita proty talantu* [Education versus talent]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
7. Robinson K., Aronika L. (2016). *Shkola maybutn'oho. Revolyutsiya u vashiy shkoli, shcho nazavzhdy zminyt' osvitu* [School of future. A revolution in your school that will change education forever]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
8. Sal'berh R. (2017). *Fins'ki uroky 2.0: Choho mozhe navchytysya svit z osvitynikh zmin u Finlyandiyi* [Finnish Lessons 2.0: What the world can learn from educational change in Finland]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
9. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. Commission of the European Communities. 30.10.2000. SEC (2000). 1832. Brussels.
10. Baumgarten H. U. (2012). *Frei, gleich und gebildet. Bildungstheorie in der Diskussion. // In: Bildungstheorie in der Diskussion / Ed. by Bäbel Frischmann (Hg). München: Verlag Karl Alber.*
11. Debray R. (1986). *Le Pouvoir intellectuel en France*. Paris: Ramsay.
12. European Commission, EACEA, Eurydice. (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Fichte J.G. (2019). *Reden an die deutsche Nation*. Hamburg: Gröls Verlag.
14. Field J., Schmidt-Hertha B., Waxenegger A. (2017). *Universities and engagement: International perspectives on higher education and lifelong learning*. *International Review of Education*.
15. Freire P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York – London: Continuum.
16. Gonnet J. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. 1st ed. Paris: Presses universitaires de France.
17. Institute for Lifelong Learning. *Bali manifesto, embracing inclusion: a roadmap to lifelong learning for all*. Inclusive Lifelong Learning Conference. Bali.
18. Jaspers K. (1980). *Die Idee der Universität*. Berlin [etc.]: Springer-Verlag.
19. Jonas H. (2015). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
20. Kerr C. (1991). *International Learning and National Purposes in Higher Education*. *American Behavioral Scientist*.
21. Liessmann K. P. (2017). *Theorie der Unbildung die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München; Berlin; Zürich: Piper.
22. McLaren P. (2005). *Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
23. Ortoli S. (2018). *Erzählende Zahlen*. *Philosophie Magazin*.
24. Postman N., Weingartner C. (1973). *How to recognize a good school*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
25. Precht R. D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
26. Roche M. (2014). *Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten*. Hamburg: Meiner Verlag.

УДК 378.004.946.06

Освітня мобільність як платформа формування полілогічної культури сучасної людини

EDUCATIONAL MOBILITY AS A PLATFORM FOR THE FORMATION OF THE POLYLOGICAL CULTURE OF A MODERN PERSON

ПИЛИПЕНКО Світлана – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3838-7805>

ДРОБОТЕНКО Мар'яна – доктор філософських наук, доцент кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8053-5595>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-4>

PYLYPENKO Svitlana – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Philosophy, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, Alchevsky str., 29, Kharkiv, 61002, Ukraine

DROBOTENKO Mariana – D.Sc. (Philosophy), Associate Professor of Department of Philosophy, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, 29, Alchevsky Str., Kharkiv, 61002, Ukraine

Анотація. У статті розглядається освітня мобільність як нова парадигма освітнього процесу, як маркер створення нової конфігурації освітнього простору. Мета статті полягає в осмисленні освітньої мобільності як феномена, що створює нові можливості для людини, яка перебуває в інформаційній сучасності, де освітня мобільність є умовою формування полілогічної культури людини. У статті зазначено, що інформаційна сучасність створює нові виклики щодо існування людини та суспільства. Ідеться про саморефлексію людини, що є свідченням парадигмальних змін, які торкаються усього освітнього простору. Однією з наявних проблем є суперечності, пов'язані зі становленням та закріпленням такої соціокультурної практики як освітня мобільність. Остання набуває особливої актуальності в умовах трансформації суспільства й освітнього простору. Підкреслено, що створюється нова конфігурація взаємодій / комунікацій, яку треба розуміти не лише як співучасть чи передачу інформації, а насамперед як єдність (А. Гофрон). Наголошено, що філософія, яка відповідала за осмислення глибинних проблем існування людини, перебуває в ситуації невизначеності в умовах технологізації сучасності. Ідеться про потребу в новій комунікації, якою і виступає освітня мобільність. Зазначено, що освіта як творчий процес не повинна бути відірваною від об'єктивної реальності, тобто відповідати тим змінам, які характеризують суспільство і власне саму людину. Освітня мобільність розуміється як нова взаємодія, яка відповідає полілогічності культури і дозволяє особистості зберігати свою унікальність, можливість взаємодіяти в межах полікультурного простору. Наголошено, що для сучасного українського суспільства характерним є поєднання специфіки національної освіти з принципами європейського освітнього простору, що свідчить, з одного боку, про універсалізацію, а з іншого – про створення простору для підтримки культурного розмаїття. Доведено, що освітня мобільність дозволяє будувати нові взаємини в ситуації руйнування традиційних соціальних основ, зміни фундаментальних смислових значень. Освітня мобільність демонструє можливість формування нової фігури людини або людини нової культури. Ідеться про становлення нових стратегій, які є відбитком трансформаційних процесів теперішнього та викликом для життєдіяльності та життєтворчості сучасної людини. Підкреслено, що освітня мобільність спрямована на активізацію освітнього процесу, долає принцип інвентаризації наявних ціннісних чи культурних систем. Ідеться про їх поєднання, що свідчить про толерантність, можливість діалогу та визначає стратегії в контексті спільної відповідальності за подальше існування людства, що є неможливим без залучення філософських систем.

Ключові слова: освіта, освітній простір, освітня мобільність, суспільство, людина.

Summary. The article considers educational mobility as a new paradigm of the educational process, as a marker of creating a new configuration of the educational space. The purpose of the article is to understand educational mobility as a phenomenon that creates new opportunities for a person living in the information age where educational mobility is a condition for the formation of polylogical human culture. The article states that information modernity creates new challenges for the existence of a person and society. It is about the self-reflection of a person, which is evidence of paradigmatic changes that affect the entire educational space. One of the existing problems is the contradictions associated with the formation and consolidation of such a socio-cultural practice as educational mobility. The latter acquires special relevance in the conditions of transformation of society and educational space. It is emphasized that a new configuration of interactions / communications is being created, which should be understood not only

as participation or information transfer, but primarily as unity (A. Gofron). It is emphasized that philosophy, which is responsible for understanding the deep problems of human development, arises in the conditions of uncertainty in the conditions of modern technology. It is about the need for new communication which is what educational mobility stands for. It is noted that education as a creative process should not be separated from objective reality, that is, it should correspond to the changes that characterize society and the person himself. Educational mobility is developed as a new interaction that corresponds to the polylogical nature of culture and allows the individual to preserve his uniqueness, the ability to interact within the multicultural space. It is emphasized that modern Ukrainian society is characterized by a combination of the specifics of national education with the principles of the European educational space, which ends, on the one hand, with universalization, and on the other, with the creation of a space to support cultural diversity. It has been proven that educational mobility allows building new relationships in a situation of destruction of traditional social foundations, changes in fundamental semantic values. Educational mobility demonstrates the possibility of forming a new figure of a person or a person of a new culture. It is about the formation of new strategies, which are an imprint of the transformational processes of the present and a challenge for the life activity and life-creating life of a modern person. It is emphasized that educational mobility is aimed at activating the educational process, overcoming the principle of inventorying existing value or cultural systems. It is about their combination, which indicates tolerance, the possibility of dialogue and defining strategies in the context of joint responsibility for the further existence of humanity, which is impossible without the involvement of philosophical systems.

Key words: education, educational space, educational mobility, society, people.

Вступ. Сучасність демонструє нові вимоги та нові суперечності, окреслює проблеми, які донедавна поставали предметним полем виключно однієї науки. Унікальність цієї ситуації полягає як в множинності викликів, спрямованих на людину, так і в тих трансформаціях, яких зазнає суспільство безпосередньо. Сучасність постає платформою, де відбувається закріплення основних модусів подальшого розгортання історії людства. Ідеться про інноваційні соціокультурні практики, серед яких чільне місце займає освітня мобільність, яка відбувається в ситуації різноманіття модусів буття людини, яке знаходиться під тиском таких процесів, як глобалізація, технологізація, віртуалізація тощо. Ідеться про технологічні спокуси, про «випробування» культурою, про зміну світогляду, який можна позначити як «неотрайбалізм» (М. Маффесолі). Ця ситуація артикулює проблему філософського-антропологічного виміру процесів, які розгортаються в освітньому просторі, одним із яких є освітня мобільність.

Аналіз останніх досліджень. Перша чверть XXI століття демонструє ситуацію «відкритих питань» (О. Больнов) у площині реалій сьогодення, про що свідчать сучасні публікації, де надано репрезентації варіантів цих пошуків. Ці пошуки пов'язані з осмисленням сенсоутворюючих засад існування людини. Традиційні філософські поняття, такі як «матерія», «дух», «цінності», «універсалії» співіснують з новими маркерами сучасності на кшталт віртуальної реальності, технологічної культури, мережевої культури тощо й не можуть бути осмислені в площині однозначної методології. У відомих філософських студіях ідеться про пошук опори, завдяки якій (незважаючи на наявні трансформації) філософія здатна продовжити відігравати засадничу роль у визначенні проблем існування людини / суспільства / цивілізації та шляхів їх вирішення. Мова йде про простір «філософських мандрів» (В. Ярошовець). Це стосується і засадничих аспектів філософії освіти. «Сьогодні не можна зрозуміти зміни у вищій школі без розуміння змін, що відбуваються у суспільній сфері, зокрема, тих, які пов'язані з інституцією держави і з відчуттям тожсамості й громадянства в глобальну епоху» [10].

Освітня мобільність як нова парадигма освітнього процесу репрезентована в розвідках як зарубіжних, так і українських науковців, праці яких мають вагомий внесок для визначення її специфіки й переваг в умовах інформатизації та технологізації сучасності. Зазначеним проблемам присвячені дослідження В. Андрущенка, О. Гомілко, Л. Горбунової, С. Клепка, М. Култаєвої, Н. Радіонової, В. Табачковського, М. Триняк, В. Шамрай та інших українських дослідників. Однією з головних філософсько-освітніх проблем є «освоєння загальнолюдського контексту розвитку цивілізації та ... основних пріоритетів навчання і виховання людини нової епохи» [3, с. 7]. Підкреслюється створення нової конфігурації освітнього простору, який повинен включати як загальнолюдські цінності, так і вимоги епохи пізнього Модерну.

Мета статті полягає в осмисленні освітньої мобільності, по-перше, як феномена, що створює нові можливості для подолання некоріненості людини, яка перебуває в новому хронопі; по-друге, визначення освітньої мобільності як умови формування полілогічної культури людини.

Виклад основного матеріалу. Інтенсифікація техніко-технологічного розвитку та становлення інформаційного суспільства, де відбувається посилення опозиції «природне – духовне», що пов'язано з ідеологією економічного зиску, медійної влади тощо в контексті сучасних процесів глобалізації змушує звернутися до фундаментальних ідей, серед яких чільне місце, на думку Є. Андроса, займає проблема Dasein, яка охоплює низку питань щодо буттєвої заглибленості людини та її безперервних духовних пошуків. До цих пошуків треба віднести осмислення як вузлових категорій, так і сукупності життєвих практик, між якими існує особливе екзистенціальне напруження, що засвідчує «колізії буття» [1, с. 9].

Інформатизація сучасності надала нові виклики щодо існування людини та суспільства. Ідеться про саморефлексію людини, що є свідченням парадигмального зсуву й постає тією платформою, де є можливим подолання міфологем, що призупиняють, а іноді навіть повністю блокують прагнення осмислити існуючі

проблеми. У контексті інформаційної сучасності – це значні трансформації, які торкаються усього освітнього простору. Освітній простір ми розуміємо як «систему соціальних зв'язків та відношень в галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб його членів» [16]. Однією з наявних проблем є суперечності пов'язані із становленням та закріпленням такої соціокультурної практики як освітня мобільність, яка набуває особливої актуальності в умовах трансформації суспільства й освітнього простору.

Освіта як простір життєтворчості та життєдіяльності суспільства відповідає за збереження, трансформацію, трансляцію та формування не лише знань, навичок, цінностей, орієнтацій, а й впливає на формування певного типу людини як відповіді на ті зміни, яких зазнає саме суспільство. Освіта продукує знання, яке постає суспільним капіталом [17]. Освітня мобільність демонструє жагу знань, бажання створення власного знаннєвого капіталу. Значення і принципи освітньої мобільності / академічної мобільності як державної політики та соціокультурної стратегії визначено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» [14].

Створюється нова конфігурація взаємодій, нова комунікацій, яку треба розуміти не лише як співучасть чи передачу інформації, а насамперед як єдність (А. Гофрон). Це вимагає переосмислення / подолання дихотомій, що протягом тривалого часу визначали основні маркери обґрунтування існування людини через взаємодію систем, а саме: «Я – Інший», «традиція – новація», «раціональне – ірраціональне», «нумінозне – профанне», «реальне – віртуальне» тощо. Водночас постає проблема людини, яка перебуває у пошуках самої себе. Наявні інновації, такі як безмежні можливості мережі Інтернет, активність віртуальних / мережних спільнот, новий синтез засобів масової комунікації змінюють звичні практики людини, створюють своєрідний колаж, що дозволяє говорити про створення нових культурних образів останньої.

Філософія, що відповідала за осмислення глибоких проблем існування людини, за створення світоглядних моделей перебуває в ситуації невизначеності. У цьому контексті постає проблема буттєвості людини, її антропологічних вимірів в умовах технологізації всіх сфер: «Відтак наука й техніка, взявшись за руки, роблять поступ, витворюючи нові й нові можливості матеріального комфорту, а людина тим самим впадає в дедалі більший розпач свого невдоволеного «Я». Що більше вільних годин вона має, то більший страх відчуває, бо не вміє бути наодинці з самою собою, та й не розуміє прихованих пружин свого дивного супутника, з котрим живе день через день, – свого внутрішнього «Я» [9, с. 10]. Освітня мобільність – це намагання знайти відповідь на питання: «Чого ж ми насправді хочемо...?». Підкреслимо, це питання є надзвичайним задля самої філософії, бо ставить запитання

про її сенс. Ідеться про потребу в новій комунікації, якою і виступає освітня мобільність.

Сучасність обумовлює множинність комбінацій людини та світу, що унеможливує єдину відповідь на запитання: «Що є людина?», яке відзначається своєю глибинністю і виступає тією матрицею, що конструює світоглядні засади суспільства. Варто додати, що І. Кант це питання розглядає у відповідності з наступними: «Що я мушу знати?», «Що я мушу зробити?», «На що можу сподіватися?». Ці питання набувають особливого значення, бо сучасність як «простір потоків» (М. Кастельс) надає новий вимір сталим концепціям / конструкціям. Мережа як основа взаємодії змінює наявні практики. «Як свідчить аналіз процесів становлення інформаційного суспільства, одним із провідних напрямів радикальної трансформації освіти стає номадизм. Розкоші стабільності вже недосяжні, а єдина постійна річ – самі зміни. Недосить просто думати або думати по-іншому. Тепер доведеться постійно переосмислювати ідеї та відкидати їх. Виникає проблема: як, здобуваючи особливу пластичність і трансверсальність мислення, здатність переходити з одного гештальта на інший, не втратити при цьому цілісного світосприйняття, готовності контролювати ситуацію свого перебування у світі, уміння аналізувати ризики і передбачати небезпеки, бути не лише практиком, але й стратегом власного життя? Чи може освіта навчити адаптуватись до мінливості і невизначеності і водночас долати їх на рівні автономної суб'єктивності?» [7, с. 17]. Ці питання мають глибокий філософський сенс, бо спрямовані на осмислення майбутнього існування людства, що перебуває в ситуації ризиків та потрясінь, що можна позначити як антропогенну катастрофу.

Проблему філософського обґрунтування освітньої мобільності варто розглянути у сенсі розмислів М. Квієка в контексті площини опцій «філософія – філософ» На його думку, відбувається відхід від звичайного філософського проекту епохи модерну, змінюється роль і місце філософії в університеті (як наукової інституції) та суспільстві. «Одним словом: інше суспільство – інша філософія – інший університет. <...> Висловлюючись глобальними категоріями, то ми сьогодні стоїмо перед порогом революції у мисленні про вищу освіту» [10]. Звернемо увагу на думку дослідника, що в сучасному світі доля філософії, як і доля університету / освіти, складна й невизначена. Він підкреслює, що їхнє майбутнє залишається невідомим. Він припускає, що філософія та гуманітарні науки вже не відіграють першорядну роль у житті суспільства. Відбувається комерціалізація освіти, яка все більше розуміється виключно як економічний продукт. Людина як така усувається.

Поняття «соціальний простір» втрачає свою монопольність, відзначається множинністю та варіативністю. Так, термін «суспільне поле» (В. Тернер) акцентує увагу на комунікативних діях і пов'язану з ними активність соціальних акторів. Суспільне поле як платформа дій (культурних, економічних, технологічних, інформаційних) не є статичним феноменом, воно генеалогічно багаторівневе, множинне, різнобарвне,

мінливе, що відповідає концепту «плинна реальність» (З. Бауман) та дозволяє говорити про мережевий та трансверсальний (Г. Горбунова) характер взаємодій. Соціальний простір як «приміщення» (Е. Гідденс) постає способом конструювання матриці / сцени взаємодії індивідів, тобто їхнього спілкування, переміщення простором, створення / комбінації культурних артефактів та символів. Проте це може супроводжуватися почуттям втрати як солідарності, так і відповідальності за Іншого. Постає проблема повернення цілісності людини в ситуації швидкісних змін.

Існування філософії пов'язується з існуванням сучасного світу, тому «застарілі» філософські уявлення не можуть задовольнити покоління теперішніх людей. Так, на думку А. Гофрона, комунікація – це своєрідна подорож, пізнавальний діалог, подорожування: «Подорожування – це перехід за межі актуального місця мешкання, вихід до іншої культури, навіть якби це була «мінікультура» дільниці чи району. М. Гайдеггер, наприклад, визначає культуру як «дім» – місце, до якого повертаються з подорожі, що певним чином змінює самого мандрівника. Звичайна просторова комунікація – це також діалог; це розмова культур – змісту їх звичаїв, моралей і мов» [8, с. 44].

Становлення глобального інформаційного простору має значні наслідки. Простір втрачає свою непорушність, він стискається і людина, яка перебуває у вирі постійних трансформацій, змушена самостійно відшукувати місце свого буття. Інакше кажучи, постає проблема дислокації людини / людства в ситуації радикальних змін / творення: «Така передислокація, – зазначає Ю. Гелтон, – передбачає відкриття соціальної теорії та філософії перед громадянським виміром, але також охоплює відкриття громадянського виміру соціальної думки перед коренями й межами природи та світової культури. Незалежно від того, зробимо ми це чи ні, ми перебуваємо всередині творення світової цивілізації» [6, с. 380]. Постає єдиний простір, де динаміка і статика утворюють сингулярність, і цьому сприяє освітня мобільність.

Парадоксальність ситуації в тому, що і сама культура, де перебуває людина, є фрагментованою. Як підкреслюють З. Бауман та Л. Донскіс [4], небезпека полягає у формуванні «негативного» індивіда, який відчувається незахищеним перед змінами, бо вже не має контролю над соціальними процесами. Наведемо думку В. Андрущенка: «Розвиток освіти вимагає переходу в «іншість», «несхожість» [2, с. 189].

Тому для визначення сучасної ситуації варто застосувати концепт «трансверсальність» як злитість, як гетерогенна зчепленість. У монографії Д. Петренка «Відтворювати і трансверсувати. Філософська антропологія медіа» зазначений концепт розглядається в контексті ідей Ф. Гваттарі, В. Вельша, Г. Рауніга, американського теоретика літератури Б. Рейндольса та інших. Дослідник доходить висновку, що «всі дані тематизації трансверсальності обмежені розв'язанням локальних завдань, пов'язаних або з вузьким розумінням політичного, або зі сферою певних напрямів мистецтва» [12, с. 8]. Ця ситуація обмежує потенціал поняття «трансверсальність» в контексті врахування

ситуативності, інноваційності, плинності, тимчасової конфігуративності, антропологічної невизначеності тощо. «Трансверсувати – це означає вступати на шлях антропологічного експерименту, де наперед визначена антропологія не існує» [12, с. 8]. Інакше кажучи, розуміння людини як відкритої форми (людини інформаційної, людини віртуальної, людини технологічної тощо) як людини біфуркаційної [13, с. 14] є спрощеним без застосування маркеру «трансверсальність». Це дозволяє висунути наступну гіпотезу: трансверсальність виступає маркером соціального простору в контексті медійної / інформаційної реальності, що призводить до зміни фігури людини в результаті цього. Остання виступає Протеєм та є відкритою до наявних змін.

Не викликає сумніву, що освіта – це творчий процес, тому вона не повинна бути відірваною від об'єктивної реальності, тобто завдання освіти полягає у відповідності тим змінам, які характеризують суспільство і власне саму людину. У цьому зв'язку заслуговують на увагу дослідження американського клінічного психолога Г. Гарднера, який звертається до проблеми інтелекту. Дослідник підкреслює множинність останнього, що, на його думку, дозволяє людині визначитися з вибором майбутньої діяльності. Ідеться про такі види інтелекту, як вербально-лінгвістичний, візуально-просторовий, екзистенціальний, логіко-математичний, міжособистісний, музичний, натуралістичний, тілесно-кінестетичний [18]. Ця класифікація спрямована на актуалізацію тих здібностей, які людина може реалізувати впродовж життя. На нашу думку, залучення цієї моделі може призвести до специфікації і тому є певним обмеженням, яке можна подолати шляхом залучення людини в освітній простір, що розкриває горизонти, надає нові можливості за умови відкритості як людини, так і освітніх інституцій, тим самим долаючи розуміння освіти як виробництва. Існує множинність ліній соціальних практик людини, де в кожній із них вона має визначену ідентичність (відносно статичну), проте їхня сукупність утворює множинність. Відбувається «просочування» цих образів, їхнє злиття. Відповідно до цього жодний образ не є статичним й відповідно наявним, тому питання збереження totoжності є досить суперечливим.

Саме з цим, на нашу думку, пов'язані роздуми К. Маннгайма щодо освіченості. Так, К. Маннгайм у праці «Діагноз нашого часу» підкреслює значення інтегральної концепції освіти, яка, на його думку, дозволяє усвідомити, що саме суспільство виступає агентом освіти, завдяки чому долається протистояння між освітою і вимогами суспільства. Завдяки цій концепції освіта постає всеохопною, бо наявна «тенденція до розподілу була зламана революційною концепцією освіти дорослих, заочним навчанням, курсами підвищення кваліфікації, які познайомили нас з ідеєю постосвіти та перевихованням» [19, с. 54].

Філософ акцентує увагу на тому, що ця інтегральна концепція освіти усуває бар'єри між освітніми інституціями та життям. «Ефективність нашої освіти залежить від того, як ми співвідносимо новий досвід з вже існуючим фоном особистості» [19, с. 56].

Наголошується на такому складнику як історія життя людини, що змушує враховувати соціальні чинники, тому освітній процес «стає цілісним у двох відношеннях: по-перше, шляхом інтеграції своєї діяльності з діяльністю інших соціальних установ; по-друге, за умови поваги до цілісності особистості. Але пік інтеграційних тенденцій досягається, коли не лише в нашій практиці, а й у нашій теорії ми визнаємо, що освіта є лише одним із багатьох соціальних факторів, що впливають на людську поведінку, і тому, хочемо ми цього чи ні, завжди служить суспільній меті та цілеспрямовано формує певний тип людей» [19, с. 56].

Можна зробити висновок, що філософ головну увагу приділяє питанню задоволенню освітніх вимог і потреб сучасного суспільства, які змінюють наявні соціальні дії та взаємодії, створюють новий соціальний рисунок. Ці зміни охоплюють не лише інституції, вони мають безпосередній вплив на зміст, технології, форми освіти. Заслугове на увагу той факт, що Маннгейм не говорить про кризу освіти. На його думку, наявні трансформаційні процеси є відповідними до тих змін, які спостерігаються в соціальному просторі. Наразі ми говоримо про процеси глобалізації, інформатизації та технологізації сучасності, які створюють нові моделі комунікативних спільнот / суспільств – інформаційне, віртуальне, мережеве, технологічне, медійне тощо, які не заперечують одне одному, а перехреснюються між собою і утворюють нову матрицю взаємодії суб'єктів, тим самим провокуючи новий тип особистості людини / фігуру людини, яка повинна відповідати наявним вимогам.

Ідеться про нову взаємодію, яка відповідає полілогічності культури і дозволяє особистості зберігати свою унікальність, можливість взаємодіяти в межах полікультурного простору. Це надає як нові можливості, так і створює нові ризики, возвеличує людину і водночас демонструє її слабкі сторони. Відтепер остання повинна відповідати за власний вибір, якщо прагне «відшукати» себе, щоб не скотитися у прірву хаосу. Постає проблема збереження самоідентифікації, що резонує з проблемою становлення нового світу як світу спільної відповідальності: «Світ спільної відповідальності (Solidarwelt) та історичні взаємозв'язки утворюються в інтерактивному спілкуванні з особами, що нас оточують, перший – у межах співпраці, другий – у межах мовленнєвої спільноти» [5, с. 57]. Як було зазначено раніше, у межах нової єдності. Інакше кажучи, освіта долає наявне розмежування, яке зберігалось національними кордонами, постає транскультурним феноменом у контексті мультикультурної реальності. Формується нова людина.

Отже, модальність людської активності та модальність взаємин між людьми зазнає значних змін. Людина перебуває на перехресті цінностей, орієнтирів, стилів поведінки, що супроводжується розривом із традиційними настановами, які трансливалися як соціальна / культурна пам'ять. Проте настанова «Бути людиною» (М. Попович) не втрачає своєї значимості, у зв'язку з чим орієнтація на глибинні цінності, які є антропологемами (В. Табачковський), не можлива без усвідомлення антропологічного осмислення

освіти для подолання розриву із соціальною реальністю. «Постійна фільтрація історичних надбань «відокремлює зерна від плевел», передає їх новим поколінням як цінності, що складають фундаментальні основи цивілізації. В історії вони ввійшли в обіг як «загальнолюдські цінності». Будь-який народ, який намагається дійти до майбутнього обминаючи загальнолюдське, потрапляв у історичну колізію, що закінчувалась, зазвичай, його сходженням з історичної арени. Справжнє майбутнє належить тим, хто «відмовляючись – зберігає», «руйнуючи – створює», «забуваючи – пам'ятає», хто рухається вперед, розмірковуючи над уроками минулого, а не лише відсторонює його як історичний непотріб» [3, с. 8].

Підкреслимо, що зацікавленість антропологічними вимірами життєдіяльності як людини, так і суспільства є однією з характерних рис української філософії, у просторі якої створювалися багатозначні інноваційні конотації щодо людини як діяча. І в цьому варто вбачати внесок українських мислителів у подальший розвиток філософської антропології у світовому контексті. На початку ХХІ століття екзистенціально-антропологічний вимір українського філософського дискурсу набуває європейського значення.

Для сучасного українського суспільства характерним є поєднання специфіки національної освіти з принципами європейського освітнього простору, що свідчить, з одного боку, про універсалізацію, а з іншого – про створення простору для підтримки культурного розмаїття. Ця ситуація розгортається в ситуації існування дихотомії «класична модель – посткласична модель», що засвідчує наявні суперечності в суспільстві і потребує особливої уваги як освітян, так і філософів. На становленні педагогіки сприяння всупереч нормативісько-репресивної педагогіки наголошував В. Табачковський [15].

Травень 2013 року став значимим для європейського освітнього простору, що пов'язано із підписанням ректорами педагогічних університетів Європи «Педагогічної Конституції Європи». Варто зазначити, що оригінал документу, який зберігається в металевій капсулі, до України привіз ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова Віктор Андрущенко. Як зазначено в Преамбулі, «Об'єднавчий процес, що розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді, за принципами свободи, гуманізму і справедливості. Одночасно Європейська спільнота, виплекана на демократичних традиціях відкритості та довіри, все нагальніше постає перед необхідністю їх збереження та захисту в умовах сучасних викликів, ризиків та погроз» [11].

«Педагогічна Конституція Європи» містить 10 розділів, де багатогранно окреслені основні питання, пов'язані з педагогічною освітою і охоплюють як її специфіку в Європейському просторі, основні компетенції, стратегії та технології, так і значення академічної мобільності. У контексті нашого дослідження на увагу заслугове Розділ 5 «Зміст педагогічної

освіти в контексті викликів глобалізованого світу». Так, у статті 5.1. зазначено: «Конституція базується на загальній філософії освіти, спадкоємно вбирає в себе всі прогресивні інновації, апробовані народами і культурами європейського простору впродовж їх історичного поступу. Разом із тим, вона є філософсько-педагогічним відлунням «духу сучасної епохи», що реалізується в поточному часі і просторі» [11]. Створюються нові можливості самовизначення людини не стільки у теоретичному, як у діяльнісному відношенні. Виникає новий тип людини, яка намагається бути цілісною, незважаючи на наявні трансформаційні процеси, які стосуються й освітнього процесу в цілому.

Так, освітня мобільність постає площиною, яка надає людині нові можливості для пізнання світу, тим самим намагаючись подолати екзистенціальну тривогу, що іманентна людському буттю в ситуації, яку позначають як постантропологічну, зважаючи на нові технологічні можливості. Освітня мобільність дозволяє будувати нові взаємини в ситуації руйнування традиційних соціальних основ, зміни фундаментальних смислових значень та світомоделі в цілому.

Висновок. Варіативність освітньої реальності в Україні засвідчує наявність нових форм освіти, серед яких варто назвати освітню мобільність, яка відповідає на запити сучасного суспільства. Освітня мобільність демонструє можливість формування нової фігури людини або людини нової культури. Здатність

сприймати / перебувати в різних культурних системах є можливим за умови певної свободи та відповідного особистісного розвитку. Ідеться про становлення нових стратегій, які є відбитком трансформаційних процесів теперішнього та викликом для життєдіяльності та життєтворчості сучасної людини.

Освітня мобільність спрямована на активізацію освітнього процесу, бо класичний підхід до освіти є малоєфективним в сучасних умовах інформаційного суспільства. Освітня мобільність дозволяє суб'єктам освіти бути активними, підтримує їхню креативність і спрямована на самотворення людиною себе. Освітня мобільність долає принцип інвентаризації наявних ціннісних чи культурних систем. Ідеться про їх поєднання, що, з одного боку, демонструє толерантність, можливість діалогу, а з іншого – визначає стратегії в контексті спільної відповідальності за подальше існування людства, що є неможливим без залучення філософських систем. Освітня мобільність є свідченням множинності взаємодій людини і світу, де чільне місце займає формування полілогічної культури сучасної людини і відповідає основним положенням статті 4.4. «Педагогічної Конституції Європи» щодо потреби «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності, утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; співпраці із представниками різних релігійних конфесій» [11].

Список використаних джерел

1. Андрос С. І. Бівалентність людського ества та проблема метафізичного зла. *Грані людського буття: позитивні та негативні виміри антропологічного*. Київ: Наук. думка. 2010. С. 6–86.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти: у 5 книгах. *Кн. 5: статті та інтерв'ю* / наук. ред. д-р філос. наук, проф. Н. В. Кочубей. Суми, 2021. 536 с.
3. Андрущенко В. Г. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня». *Філософія освіти*. 2008. № 1–2 (7). С. 7–14.
4. Бауман З., Донкінс Л. Плине зло. Життя без альтернатив / пер. з англ. О. Буценко. Київ: Дух і літера. 2017. 216 с.
5. Габермас Ю. Постметафізичне мислення. *Філософія освіти*. 2011. № 1–2 (10). С. 35–96.
6. Гелтон Ю. Глобальний заблуд, або нестерпне просвітлення буття. *Глобальні модерності* / редкол.: М. Фезерстоун, С. Леш, Р. Робертсон. Київ: Ніка-центр. 2008. С. 361–384.
7. Горбунова Л. С. Номадизм як спосіб мислення і освітня стратегія. *Філософія освіти*. 2011. № 1–2 (10). С. 17–34.
8. Гофрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 43–53.
9. Гусман Д. С. Герой повсякденності: Роздуми філософа / пер. з ісп. В. Сахно. Київ: Новий Акрополь. 2004. 117 с.
10. Квек М. Місце філософії в університеті: Минуле, теперішнє, майбутнє. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/bc56b7af-16cb-45de-a2f9-42b45eaa994f/content> (дата звернення: 25.05.2023).
11. Педагогічна Конституція Європи. URL: <http://www.alla-kolomyitseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/> (дата звернення: 07.06.2023).
12. Петренко В. Д. Відтворювати і трансформувати. Філософська антропологія медіа: монографія. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2016. 372 с.
13. Пилипенко С. Г. Трансформація культури в умовах глобалізації: філософсько-антропологічний вимір: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.04 «філософська антропологія, філософія культури». Харків, 2012. 19 с.
14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.06.2023).
15. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 135–148.
16. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715281/1/%.pdf> (дата звернення: 07.06.2023).
17. Fukuyama F. *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. New York: Free Press, 2000. 368 p.
18. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper and Row, 1983. 430 p.
19. Mannheim K. *Diagnosis of Our Time*. URL: <http://mek.oszk.hu/18000/18060/18060.pdf> (дата звернення: 17.05.2023).

References

1. Andros YE. I. (2010). Bivalentnist' lyuds'koho yestva ta problema metafizychnoho zla. *Hrani lyuds'koho buttya: pozytyvni ta nehatyvni vymiry antropokul'turnoho* [Bivalence of human nature and the problem of metaphysical evil. Faces of human existence: positive and negative dimensions of anthropocultural]. Kyiv: Nauk. Dumka, 6–86 [in Ukrainian].
2. Andrushchenko V. P. (2021). *Filosofiya osvity: u 5 knyhakh. Kn. 5: statti ta interv'yu* [Philosophy of education: in 5 books. Book 5: articles and interviews] / nauk. red. d-r filos. nauk, prof. N.V. Kochubey. Sumy [in Ukrainian].
3. Andrushchenko V. H. (2008). *Filosofiya osvity «v zamezhzhi zavtrashn'oho dnya»* [Philosophy of education «in the beyond of tomorrow»]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*, 1–2 (7), 7–14 [in Ukrainian].
4. Bauman Z., Donkins L. (2017). *Plynne zlo. Zhyttya bez al'ternatyv* [Liquid evil. Life without alternatives] / per. z anhл. O. Butsenko. Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].
5. Habermas YU. (2011). Postmetafizyчне myslennya [Postmetaphysical thinking]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*. 1–2 (10), 35–96 [in Ukrainian].
6. Helton YU. (2008). Hlobal'nyy zablud, abo nesterpne prosvitlennya buttya. *Hlobal'ni modernosti* [Global Delusion, or the Unbearable Enlightenment of Being. Global modernities] / redkol.: M. Fezerstoun, S. Lesh, R. Robertson. Kyiv: Nika-tsentr, 361–384 [in Ukrainian].
7. Horbunova L. S. (2011). Nomadyzm yak sposib myslennya i osvitnya stratehiya [Nomadism as a way of thinking and an educational strategy]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*, 1–2 (10), 17–34 [in Ukrainian].
8. Hofron A. (2006). *Filosofs'ko-komunikatyvni aspekty osvity* [Philosophical and communicative aspects of education]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*, 1 (3), 43–53 [in Ukrainian].
9. Husman D. S. (2004). *Heroy povsyakdennosti: Rozdumy filosafo* [The hero of everyday life: Reflections of a philosopher] / per. z isp. V. Sakhno. Kyiv: Novyy Akropol' [in Ukrainian].
10. Kvyek M. *Mistse filosofiyi v universyteti: Mynule, teperishnye, maybutnye* [The place of philosophy in the university: Past, present, future]. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/bc56b7af-16cb-45de-a2f9-42b45caa994f/content> (accessed: 25.05.2023) [in Ukrainian].
11. *Pedahohichna Konstytutsiya Yevropy* [Pedagogical Constitution of Europe]. URL: <http://www.alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/> (accessed: 07.06.2023) [in Ukrainian].
12. Petrenko V. D. (2016). *Vidtvoryuvaty i transformuvaty. Filosafovs'ka antropolohiya media* [Reproduce and transform. Philosophical anthropology of media]: monohrafiya. Kharkiv: KHNU im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
13. Pylypenko S. H. (2012). *Transformatsiya kul'tury v umovakh hlobalizatsiyi: filosafovs'ko-antropolohichnyy vymir* [Transformation of culture in the conditions of globalization: philosophical and anthropological dimension]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filos. nauk: spets. 09.00.04 «filosafovs'ka antropolohiya, filosafoviya kul'tury». Kharkiv [in Ukrainian].
14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Poryadku realizatsiyi prava na akademichnu mobil'nist'» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Procedure for Realizing the Right to Academic Mobility»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text> (accessed: 07.06.2023) [in Ukrainian].
15. Tabachkovs'ky V. (2005). Problemy pedahohiky u svitli suchasnoyi filosafovs'koyi antropolohiyi [Problems of pedagogy in the light of modern philosophical anthropology]. *Filosofiya osvity – Philosophy of education*, 1, 135–148 [in Ukrainian].
16. Tymbalaru A. D. (2016). *Osvitniy prostir: sutnist', struktura i mekhanizmy stvorennya* [Educational space: essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 41–50. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715281/1/%.pdf> (accessed: 07.06.2023) [in Ukrainian].
17. Fukuyama F. (2000). *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. New York: Free Press, 368 p.
18. Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper and Row, 430 p.
19. Mannheim K. *Diagnosis of Our Time*. URL: <http://mek.oszk.hu/18000/18060/18060.pdf> (accessed: 17.05.2023).

УДК 37.015.311

Методологічні аспекти національно-патріотичного виховання в умовах прискорення освітньої мобільності

METHODOLOGICAL ASPECTS IN NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF ACCELERATION OF EDUCATIONAL MOBILITY

ШВИДУН Людмила – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-5>

SHVYDUN Liudmyla – Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена феномену освітньої мобільності в опціях екстремальної ситуації та глибинних соціокультурних трансформацій XXI століття. Зазначено, що сучасні дослідники мобільності сходяться у поглядах щодо можливого двоякого впливу освітньої мобільності на життєдіяльність суспільства та людини. Розглянуто актуальну проблему неповернення частини українських біженців, які через різні міжнародні освітні програми стали учасниками зовнішньої освітньої мобільності. На думку автора, вивчаючи освітню мобільність, її характер, проблеми, ризики можливого переродження в міграцію, варто брати до уваги мотиваційну складову, менталітет, аксіологічні чинники. Акцентовано увагу на основних моделях та сценаріях можливої поведінки людини в чужорідному культурному середовищі. Виокремлено, що «справжня» мобільність керується не егоїстичними бажаннями чи меркантильними інтересами, а розумінням необхідності набуття нових знань, досвіду для його актуалізації у своїй країні. Тому, чим вищий рівень національно-патріотичного виховання, тим менший відтік висококваліфікованих спеціалістів. Віднесено до гострих проблем, які потребують оперативного вирішення, питання щодо формування національної свідомості, патріотизму на новітніх теоретико-практичних досягненнях демократичних країн світу. Наголошено, що екстремальна ситуація автоматично не вирішує проблем національно-патріотичного виховання. Воно має здійснюватися на всіх рівнях національної освіти, стати ядром гуманітарної політики держави й забезпечувати гармонійний та цілісний розвиток особистості. Важливо, щоб зміст і форма національно-патріотичного виховання відповідали один одному. Наголошено, що зміст національно-патріотичного виховання повинен охоплювати національні ідеї, які можуть проявлятися через культуру, звичаї, мову, історію, релігію, обряди тощо. Тому існує гостра необхідність пошуку нових ефективних форм і методів, спрямованих на боротьбу з формалізмом у вихованні, що сприятиме формуванню людини-патріота, яка, будучи учасником освітньої мобільності, зможе інтегруватися в новий для неї соціокультурний простір і не стане шукачем щастя в чужому краї.

Ключові слова: освіта, виховання, національно-патріотичне виховання, освітня мобільність, екстремальна ситуація, методологічні аспекти, зміст та форма.

Summary. The article is devoted to the phenomenon of educational mobility, which takes place in the options of an extreme situation and deep socio-cultural transformations of the 21st century. It is noted that modern mobility researchers agree on the possible two-fold impact of educational mobility on the life of society and a person: it can have both positive results and create many dangers and challenges. The actual problem of the non-return of a part of Ukrainian refugees who, through various international educational programs, became participants in external educational mobility, was considered. In the author's opinion, when studying educational mobility, its nature, problems, risks of possible transformation into migration, it is worth taking into account the motivational component, mentality, and axiological factors. Attention is focused on the main models and scenarios of possible human behavior in a foreign cultural environment. It is highlighted that «real» mobility is not driven by selfish desires or mercantile interests, but by an understanding of the need to acquire new knowledge and experience for its actualization in one's country. Therefore, the higher the level of national-patriotic education, the smaller the outflow of highly qualified specialists. Issues related to the formation of national consciousness, patriotism based on the latest theoretical and practical achievements of the democratic countries of the world are classified as acute problems that require prompt resolution. It was emphasized that an extreme situation does not automatically solve the problems of national-patriotic education. It should be carried out at all levels of national education, become the core of the humanitarian policy of the state and ensure harmonious and integral development of the individual. It is important that the content and form correspond to each other. It is emphasized that the content of national-patriotic education should include national ideas that can be manifested through culture, customs, language, history, religion, rituals, etc. Therefore, there is an urgent need to find new effective

forms and methods aimed at combating formalism in education, which will contribute to the formation of a patriotic person who, as a participant in educational mobility, will be able to integrate into a new socio-cultural space for him and will not become a seeker of happiness in a foreign land.

Key words: education, upbringing, national-patriotic education, educational mobility, extreme situation, methodological aspects, content and form.

Вступ. Глибинні соціокультурні трансформації ХХІ століття зумовили виникнення принципово нових форм організації життєдіяльності, які, насамперед, пов'язані з переорієнтацією на реалізацію гуманістичних цінностей, вирішення глобальних проблем інформаційного суспільства та суспільства знань як якісно нового, мобільного етапу розвитку сучасної цивілізації.

У таких умовах посилився науковий інтерес до феномену мобільності, що, на нашу думку, пов'язано, насамперед, із розглядом її як провідної властивості життєдіяльності людини в сучасному динамічному світі, масштаби якої розширюватимуться з огляду на інтеграційні процеси. Сучасні дослідники мобільності єдині в поглядах щодо значення феномену освітньої мобільності. З одного боку, він може нести позитивні результати, з іншого – продукувати чимало небезпек та викликів. У контексті нашого дослідження вбачаємо взаємозв'язок між мобільною поведінкою людини, мобільністю, мотивацією, національно-патріотичним вихованням. У сучасних українських реаліях національно-патріотичне виховання має стати одним із головних чинників національної безпеки держави, дієвим інструментом подолання багатьох викликів та загроз.

Аналіз останніх досліджень. Філософські аспекти мобільності обґрунтували дослідники Л. Сокурянська, О. Дейнеко, О. Максимович, Д. Свириденко, Н. Латуша, Л. Сушенцева. Мобільність була предметом вивчення С. Семерікова, М. Слюсаревського, А. Стрюка, М. Стрюка, С. Терепищого, Л. Фамілярської, І. Хом'юк. Філософсько-світоглядні, освітньо-педагогічні чинники становлення та розвитку національно-патріотичного виховання досліджували В. Кульчицький, С. Русова, К. Левківський, Л. Медвідь, Ю. Руденко, В. Скура-тівський, В. Шинкаренко. Певні наукові дослідження розуміння викликів екстремальних ситуацій наявні в роботах А. Єрмоленка, В. Климчука, В. Шинкарук, Р. Кобця, О. Білого, С. Пролеєва, М. Поповича, Н. Радіонової, В. Козловського та інших.

Ми зробимо спробу розкрити роль та значення впливу національно-патріотичного виховання на вирішення проблем освітньої мобільності в методологічному контексті.

Мета статті – розкрити основні методологічні аспекти феномену національно-патріотичного виховання в контексті його впливу на поведінку індивіда, учасника освітньої мобільності, доведення актуальності та важливості феномену національно-патріотичного виховання для пошуку відповідей на ризики освітньої мобільності. Для досягнення мети на різних етапах дослідження проаналізовано основні методологічні аспекти національно-патріотичного виховання, нормативні документи, педагогічну, філософську, довідкову літературу з питань мобільності та національно-патріотичного

виховання з подальшим їх аналізом, синтезом, систематизацією, узагальненням.

Виклад основного матеріалу. Наше сьогодні характеризується, з одного боку, продовженням входження національної освітньої системи до європейського освітнього простору, у якому мобільність освіти є принциповою його характеристикою, на формування якого спрямований, зокрема, Болонський процес. З іншого – маємо реалії війни, необхідності захисту України від російського вторгнення. В обох ситуаціях мобільність розглядається як ключове поняття. Російсько-українська війна, яку ми розглядаємо як екстремальну життєву ситуацію, прискорила процеси мобільності, у тому числі освітньої, а також сприяла загостренню мобільних ризиків. «... в сучасних українських реаліях відбулися зміни акцентів з гносеологічного на онтологічний та навіть на екзистенційний. Освітня подорож з планованого освітнього проекту підвищення кваліфікації, перетворилася на втечу від війни та вимушену адаптацію до іншого освітнього простору. Одним із основних завдань, що постає перед освітянами, як зберегти власну популяцію молоді, не загубити її за лаштунками європейських освітніх студій, що зробити для того, щоб освітня мобільність не перетворилася на освітню еміграцію» [9, с. 117]. Зокрема, досить тривожними є «дані соціологічного опитування Центру Разумкова, проведеного на пунктах пропуску через державний кордон України протягом 15 березня – 01 квітня 2022 року свідчать, що майже 10% респондентів з числа біженців не планують повертатися до України після закінчення війни, 11% опитаних – ще не визначилися» [9, с. 117].

Розглянемо детальніше специфіку освітньої мобільності, мобільну поведінку людини з погляду проживання індивідом екстремальної ситуації. Дослідник М. Гайдеггер доводить, що «існування людини у зовнішньому світі обумовлено вимірами її внутрішнього буття, що пронизано особливим ставленням («піклуванням») до самої себе» [12]. На думку дослідника С. Макєєва, «мобільна поведінка завжди і в будь-якому разі раціональна, адже без особливих труднощів можна визначити цілі та мотиви, які індивіди усвідомлюють, а також варіанти, які вони вибирають, перш ніж змінити позицію. Разом з тим існують певні протиріччя. Не завжди поведінка орієнтована на свідомо запропоновані цілі, зумовлена добре усвідомленими потребами й інтересами. Немотивовані вчинки, поспіхом прийняті рішення також можуть викликати, і справді викликають, переміщення» [5, с. 176–177]. Можемо підсумувати, що «мобільна поведінка – це складний процес вибору цілей переміщення, спроб здійснити їх, а також процес своєчасних змін у програмі дій» [5, с. 177]. Тому окремим напрямом дослідження має виступати формування та розвиток мобільної поведінки людини в умовах екстремальної ситуації, яка, на наш погляд,

може бути представлена двома моделями. Перша модель передбачає пріоритет матеріальних цінностей та власної безпеки, не маючи можливості їх задовольнити, така людина може потрапити в пастку дезорієнтації, депресії, зневіри, апатії, спустошення, втрати життєвих орієнтирів та цінностей.

Друга модель проживання людиною екстремальної ситуації передбачає протилежний сценарій її поведінки. «... справа не в тому що ми робимо в житті, а в тому, як ми сприймаємо власний життєвий проєкт, які цілі ставимо і які засоби обираємо для досягнення цих цілей. Можна бути продавцем, таксистом і бути гідною людиною, патріотом, а можна бути урядовцем чи бізнесменом, який не вірить в свою країну і не пов'язує з нею ані свого майбутнього, ані майбутнього своїх нащадків» [10, с. 146]. Російська агресія та повномасштабна війна призвели до «яскравого сплеску патріотичної свідомості й масового героїзму українського народу, який обстоє не лише свою свободу й суверенітет у двобої з ворогом; вияву небаченої досі жертвовності українців, яких об'єднала спільна біда і гордість за свій народ, за самих себе й відповідальність перед людством» [1, с. 9].

«В основі мобільності людини, що проживає життя в умовах екстремальної ситуації, може бути «мотивація виживання» або ж становлення буття всупереч загрози небуття тобто «мотивація зростання» [9, с. 120]. Людина, що є представником першої моделі поведінки, ставши, під впливом зовнішніх негативних чинників, учасником освітньої мобільності, може мати велику спокусу перейти у статус мігранта. Тому, вивчаючи освітню мобільність, її характер, проблеми, ризики можливого переродження в міграцію, варто брати до уваги мотиваційні аспекти, менталітет, аксіологічні чинники. «... ставлення особистості до Батьківщини відображає її соціально-психологічну позицію. ... саме ставлення пов'язане з такою характеристикою психіки, як ментальність. Ментальність створює для людини можливість ототожнювати себе з певним народом, певною культурою, тобто виявляти свій менталітет. Менталітет складає філософсько-психологічну основу патріотизму, оскільки формується в процесі співставлення культур різних цивілізацій» [6, с. 131]. Людина, будучи учасником міжнародної мобільності, перебуває в чужому для неї соціокультурному просторі, який певним чином впливає на її культурну ідентичність. Сила такого впливу, насамперед, залежить від самої людини, її внутрішнього стану щодо культури Іншого, духовного стержня, життєвих цінностей, гнучкості, рухливості її свідомості. Сучасні науковці виділяють чотири основні сценарії поведінки людини в чужорідному культурному середовищі, які людина може виявляти у процесі мобільності:

- асиміляція: ... орієнтація на заміщення наявних культурних цінностей новими, поглинання домінантною групою, ідентифікація із новою культурою;

- сепаратизм, сегрегація: ... меншість відкидає культуру більшості й зберігає свою культурну ідентичність;

- маргіналізація: ... людина не ідентифікує себе із жодною з двох культур через відсутність можливості

або бажання меншості щодо культурної ідентифікації (глибинне несприйняття засад іншої культури, неможливість виявлення своєї культурної ідентичності тощо);

- інтеграція: ... збереження власної культурної спадщини, вкупі із доброзичливим ставленням до нової культури, плідна ідентифікація із обома культурами [11, с. 181].

Останній сценарій поведінки людини розкривається через національну самосвідомість та національну ідентичність, «без стійкої національної ідентичності, виховної патріотичної роботи, інноваційні групи будуть тяжіти до вже сформованих модернізаційних центрів світу на шкоду залишеній Вітчизні, приреченій стати «зоною забуття» [4, с. 372]. Варто пам'ятати, що «...мобільність у її «справжньому» розумінні, не повинна бути засобом вирішення насущних задач або утилітарних проєктів, набуваючи форми міграції, а бути засобом реалізації етапу життєвого проєкту, в якому особистість керується бажанням оновити свій евристичний потенціал та повернутись в свою країну для його актуалізації» [10, с. 146]. Тому пошук шляхів подолання викликів трансформації освітньої мобільності в міграцію спонукав нас звернутися до методологічних аспектів національно-патріотичного виховання. Орієнтація освітньої мобільності на національно-патріотичне виховання може забезпечити поворот у ціннісних та життєвих проєктах особистості, розвиток культури й освіти, сприяти подоланню духовної кризи, стати актуальним напрямом подальшої цивілізаційної еволюції. Науковці єдині в поглядах, що методологічний аналіз національно-патріотичного виховання, його діалектику необхідно здійснювати в рамках історичного та логічного методів пізнання. Аналіз історії становлення, розвитку систем виховання найрозвиненіших країн світу показує, що надзвичайно велика увага в них приділялася ролі та значенню феномену національного виховання. Протилежна ситуація склалася й існувала протягом не одного століття в українському соціумі, у якому процес формування національного виховання відбувався в часи, коли саме поєднання слів «українська нація» було під заборонаю. «... до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної україноцентричної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді, у попередні часи боялися взагалі терміну «національний», а «патріотичне виховання» сприймали винятково в етнонародному або неорадянському вимірі» [8]. Формалізм у питаннях виховання може призвести до застою, духовної кризи та деградації людини й суспільства. Російсько-українська війна сприяла переходу феномену національно-патріотичного виховання до нового, якіснішого етапу розвитку, змінила його парадигму, наповнила змістову сторону новими, більш дієвими формами та методами. Адже «у вирі буремних подій сьогодення опинилися і враз стали реальними патріотами всі – від мужніх воїнів, які ціною власного життя виборюють найдорожче – саме право України на існування, її свободу, незалежність і територіальну цілісність, боронять від нової версії фашизму Європу і увесь світ, до відважних волонтерів

і малесеньких українців, які раптово подорослішали і взяли на себе невластиві дітям дорослі ролі» [1, с. 9].

Однак, екстремальна ситуація автоматично не вирішує всі проблеми національно-патріотичного виховання. Воно має здійснюватися на всіх рівнях національної освіти, стати стрижнем гуманітарної політики держави, сприяти забезпеченню гармонійного та цілісного розвитку особистості. Розглянемо детальніше поняття «національно-патріотичне виховання». Термін «нація» має латинське коріння, «natio», що в перекладі означає «рід, плем'я». «Нація – спільнота людей, об'єднана певною назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних і політичних цінностей» [2]. Можемо припустити, що поняття «національне виховання» сформоване симбіозом логіки та філософії буття людини, а елементи педагогічної діяльності певним чином стосуються її життя. Національне виховання розглядається як процес передачі від старшого покоління молодшому певного досвіду, знання, що закріплюється через зміст, форму виховної діяльності. У цьому аспекті вкрай важливо, щоб зміст і форма відповідали одне одному. Зміст, як правило, схильний до мінливості, форма є більш стійкою, однак форма може відставати від змісту. Зміст національно-патріотичного виховання охоплює національні ідеї, які проявляються через культуру, звичаї, мову, історію, релігію, обряди тощо. На думку дослідників цього феномену до XIX століття потреба національного виховання була сформована через побут, культуру, звичаї українського народу. Хоча «... основи нашого національного виховання закладені ще в часи трипільської культури, коли зароджувалися хліборобська діяльність, а поряд із нею писемність і народна творчість. Епоха Київської Русі додала національних ознак, зокрема поява літописів, активне відкриття освітніх закладів різного рівня, релігійна діяльність. Самобутні норми моралі сформувалися в нашому соціумі козацьку добу. Літописець Нестор, В. Мономах, І. Вишенський, П. Могила, висловлюючи свої світоглядні орієнтири, формували основи національної системи виховання» [3, с. 20]. Важливими для розуміння сутності національно-патріотичного виховання в цій площині є погляди

С. Русової, у системі виховання якої чільне місце займає патріотичне виховання, що є частиною національного виховання, «... тісно пов'язане з умовами буття, в яких живе суспільство, зі світоглядом народу, з психологією нації. При цьому національне виховання закладає, так би мовити, ґрунт для відродження душі народу, тоді як патріотичне виховання спрямоване на формування цілісної громадянської позиції – як почуття належності до країни, українського народу, гордості за державу, відповідальності за її долю. Тож специфіка національно-патріотичного виховання, говорячи загалом, полягає в нерозривному та гармонійному поєднанні цих двох аспектів» [7, с. 8].

Висновки. Здійснивши аналіз наукових та нормативно-правових джерел із питань освітньої мобільності, національно-патріотичного виховання, ми прийшли до висновків. Екстремальна ситуація буття людини сприяє (як це не парадоксально) прискоренню феномену мобільності, у тому числі й освітньої, що призводить до загострення багатьох проблем та ризиків. Зокрема, на перший план виходить ризик неповернення частини українських біженців. «Справжня» мобільність керується не егоїстичними бажаннями чи меркантильними інтересами, а розумінням необхідності набуття нових знань, досвіду для його актуалізації у своїй країні. Тому, чим вищий рівень національно-патріотичного виховання, тим менший відтік висококваліфікованих спеціалістів. Пошук нових, ефективних форм і методів, спрямованих на боротьбу з формалізмом, сприятиме формуванню людини-патріота, яка, будучи учасником освітньої мобільності, зможе інтегруватися в новий для неї соціокультурний простір та не стане шукачем щастя в чужому краї. Тому до гострих проблем, які потребують оперативного вирішення, ми відносимо питання щодо формування національної свідомості, патріотизму на новітніх теоретико-практичних досягненнях демократичних країн світу. У цій площині архіважливим є національно-патріотичне виховання, вивчення його методологічної бази, в якій чільне місце відводиться філософії як напрямів наукового пізнання.

Стаття не висвітлює повністю всі аспекти проблеми. Тому питання потребує подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
2. Галушко К. Ю. Нація. *Енциклопедія історії України*. Т. 7. Київ: Наукова думка, 2010. 728 с. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Natsiia> (дата звернення: 13.06.2023).
3. Костюк В. В. Становлення феномену національного виховання в історико-педагогічній думці України XIX століття. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 1 (22). С. 18–23.
4. Кудря М. Збереження національної ідентичності в контексті глобалізації. *Вища освіта України*. Додаток 4. 2009. Т. 1 (13). 372 с.
5. Макеев С. О. Соціологія. Київ: Знання: КОО, 2005. 455 с.
6. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія. Хмельницький, 2012. 376 с.
7. Основи розвитку сфери національно-патріотичного виховання: методичний посібник для фахівців у сфері НПВ / О. В. Сіра, В. О. Волков, О. В. Ярошенко. Житомир, Держ. ін-т сімейн. та молод. політики. 2021. 100 с.
8. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641: наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022. № 527. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37143?an=2> (дата звернення: 28.05.2023).

9. Радіонова Н. В., Швидун Л. Т. Освітня мобільність в екстремальних життєвих ситуаціях. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки: збірник наукових праць*. Гельветика, 2022. Вип. 44. С. 116–121.
10. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 279 с.
11. Слюсаревський М. М., Блинова О. Є. Психологія міграції: навчальний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. 244 с.
12. Хайдеггер М. Буття і час. Харків: Академічний проєкт, 2003.

References

1. Bondarenko N. V., Kosianchuk S. V. (2022). *Natsionalno-patriotychne vykhovannia u konteksti suchasnykh vyklykiv* [National-patriotic education in the context of modern challenges]: metodychni rekomendatsii. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
2. Halushko K. Iu. (2010). *Natsiia* [Nation]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*: Kyiv: Naukova dumka URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Natsiia> (accessed: 13.06.2023) [in Ukrainian].
3. Kostyuk V. V. (2014). Stanovlennia fenomenu natsionalnoho vykhovannia v istoryko-pedahohichnii dumtsi Ukrainy XIX stolittia [The formation of the phenomenon of national education in the historical and pedagogical thought of Ukraine in the 19th century]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhya National University*, 1 (22), 18–23 [in Ukrainian].
4. Kudria M. (2009). Zberezhennia natsionalnoi identychnosti v konteksti hlobalizatsii [Preservation of national identity in the context of globalization]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine*, 1 (13), 372 [in Ukrainian].
5. Makeiev S. O. (2005). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Kyiv: Znannia: KOO [in Ukrainian].
6. Miroshnichenko V. I. (2012). *Systema patriotychnoho vykhovannia maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv* [System of patriotic education of future border guards]: monohrafiia. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
7. Sira O., Volkov V., Oiaroshenko O. (2021). *Osnovy rozvytku sfery natsionalnopatriotychnoho vykhovannia* [Fundamentals of development of the sphere of national-patriotic education]: *Metodychnyi posibnyk dlia fakhivtsiv u sferi NPV. Derzh. in-tstimein. ta molod. polityky. Zhytomyr* [in Ukrainian].
8. Pro deyaki pytannia natsional'no-patriotychnoho vykhovannia v zakladakh osvity Ukrainy ta vyznannia takim, shcho vtratyv chynnist', nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 № 641 [On some issues of national-patriotic education in educational institutions of Ukraine and the recognition as invalid of the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2015 No. 641]: *nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.06.2022. № 527*. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37143?an=2> (access date: 05.28.2023) [in Ukrainian].
9. Radionova N., Shvydun L. (2022). *Osvitnia mobilnist v ekstryalnykh zhyttievnykh sytuatsiakh* [Educational mobility in extreme life situations]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia filosofski nauky – Bulletin of Lviv University. Series of philosophical sciences. Helvetyka*, 44, 116–121 [in Ukrainian].
10. Svyrydenko D. B. (2014). *Akademichna mobilnist: vidpovid na vyklyky hlobalizatsii* [Academic mobility: a response to the challenges of globalization]: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
11. Sliusarevskyi M. M., Blynova O. Ie. (2013). *Psykhologhiia mihratsii* [Psychology of migration]: navchalnyi posibnyk. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykhologhii. Kirovohrad: TOV «Imeks LTD» [in Ukrainian].
12. Khaidehher M. (2003). *Buttia i chas* [Genesis and time]. Kharkiv: Akademichnyi proekt [in Ukrainian].

Етика та філософія релігії. Історія філософії

УДК 17+37.013.73

Філософія курсу

«Духовність і мораль в житті людини і суспільства»

PHILOSOPHY OF THE COURSE

«SPIRITUALITY AND MORALITY IN THE LIFE OF A PERSON AND SOCIETY»

РОГОВА Олена – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5498-6897>

КАРПАНЬ Ірина – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної та гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1921-5373>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-6>

ROHOVA Olena – Ph.D., Associate Professor, Professor of Department of Philosophy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

KARPAN Iryna – PhD, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education ««Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. У статті розглянуто основні філософські засади нового курсу морального спрямування «Духовність і мораль в житті людини та суспільства» для 5-6 класів НУШ, що ефективно сприяють духовно-ціннісному становленню зростаючої особистості. Наголошено, що духовно-моральний зміст курсу є складним конструктом, який не має бути зведений до єдиного способу його розгляду, а вимагає застосування методології, орієнтованої на інтегральне бачення проблем на тлі багатовимірного ідейного простору духовно-моральної освіти з урахуванням комплементарних здобутків гуманітарних наук. Проаналізовано філософське підґрунтя системи цінностей, що мають скеровувати процес самовдосконалення особистості в напрямку досягнення нової якості життя, сприятливої для духовного розвитку і особистості, і суспільства. Оцінено актуалізацію екзистенціального потенціалу та інтерпретаційної активності учнів при вивченні курсу для їх творчої самореалізації та набуття первинного духовного досвіду, що є особливо актуальним в умовах кризових викликів в суспільстві сьогодення. Доведено, що зміст курсу, побудований на гуманістичних засадах, має ціннісно-інтегративний характер задля вирішення завдань етичного та естетичного розвитку, впливу на внутрішній світ і вчинки особистості, розвиток здатності до міжкультурної комунікації. Обґрунтовано, що змістовне навантаження курсу будуватиметься не на ідеологічній, а на предметній підставі. Методологічний ресурс вирішення проблеми заснування духовно-моральної освіти на цінностях, що не розділяються всіма, авторами запропоновано через використання неіндоктринальних методик, розроблених на принципах феноменології та конструктивізму. Феноменологічний підхід сприяє досягненню учнями розуміння суті духовних процесів, що пропонуються для вивчення. Конструктивізм забезпечує відмову від прагнення повідомити учневі ідеї, сформульовані в готовому вигляді. Зазначено, що етична система, викладена в матеріалах курсу, задовольняє інтелектуальні потреби зростаючої особистості щодо пояснення світоустрою. Це система, яка дає цілісну картину сприйняття та переживання реальності, формує особливий погляд на світ і місце людини в ньому.

Ключові слова: духовність, мораль, цінності, освіта, особистість, суспільство.

Summary. The article examines the philosophical principles of the new course of moral direction «Spirituality and morality in the life of a person and society» for 5-6 grades of NUS which is identified as an effective resource for spiritual and value development of personality. It is emphasized that the spiritual and moral content of this course is a complex construct that cannot be reduced to a single way of considering it but requires the application of a methodology that focused on integrated vision of problems with the background of the multidimensional ideological space of spiritual and moral education taking into account the complementary achievements of the humanities. Is analyzed the philosophical basis of the system of values, which should guide the process of self-improvement of the individual in the direction of achieving a new quality of life, favorable for the spiritual development of both the individual and society. It is evaluated the actualization of the existential potential and interpretative activity of the individual when he or she studying

the course for his/her creative self-realization and the acquisition of primary spiritual experience which is especially relevant in the conditions of crisis challenges in today's society. It has been proven that the content of the course is built on humanistic principles and has a value-integrative character in order to solve the tasks of ethical and aesthetic development, influence on the inner world and actions of the individual, development of the ability for intercultural communication. It is substantiated that the content load of the course is built not on an ideological basis, but on a substantive basis. The authors found a methodological resource for solving the problem of basing spiritual and moral education on values that are not shared by everyone in the use of non-indoctrinal methods that were developed on the principles of phenomenology and constructivism. The phenomenological approach helps students to understand the essence of the spiritual processes that are offered for study. Constructivism ensures the rejection of the desire to inform the student of ideas formulated in a ready-made form. It is noted that the ethical system outlined in the course materials satisfies the intellectual needs of a growing personality regarding the explanation of the world system. It is a system that gives a holistic picture of perception and experience of reality and forms a special view of the world and a person's place in it.

Key words: spirituality, morality, values, education, personality, society.

Вступ. Пропозиція Міністерства освіти і науки України щодо включення до типового навчального плану Нової української школи курсів морального спрямування на інваріантній основі разом з наступною за цим розробкою модельних програм та відповідного навчально-методичного забезпечення варто розглядати як одну з важливих передумов подальшої широкомасштабної гуманізації та демократизації освіти в Україні. Будучи, без сумніву, зваженим кроком на цьому шляху після попереднього (2012 рік) усунення етики та курсів духовно-морального спрямування з освітньої царини, зазначена ініціатива важлива в декількох аспектах. По-перше, як факт, що означає подальше подолання сциентиської однобічності в українській освіті, бо важливе місце у формуванні духовності та моралі на всіх етапах людської історії відбувалось на синтезі раціональної та ірраціональної думки. По-друге, як складова соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі Державного стандарту [1], що декларує перелік орієнтирів у набутті безпеки, здоров'я та добробуту (розширення змісту освіти, його відповідність нормам міжнародного гуманітарного права, орієнтації на забезпечення самовизначення особистості та формування в учнів адекватної сучасному рівню знань картини світу тощо). По-третє, як можливість вибору, що накреслює багатовимірний напрямок розвитку освіти в ціннісній та культурологічній площині. Велика заслуга ініціативи також полягає в тому, що вона знов стимулюватиме те, що за останні десять років піддалось занепаду – філософсько-етичний напрямок освітнього дослідження. Слід зазначити, що при пілотному впровадженні курсів морального спрямування розкрилися величезні наслідки цього занепаду, пов'язані з недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням духовно-моральної освіти в сучасній школі, що залишається одним з головних чинників критики або неприйняття процесу інтеграції духовно-моральної тематики до змісту шкільної освіти. Тому є нагальна необхідність філософсько-освітнього осмислення значущості нових курсів морального спрямування у системі освіти, серед яких своє місце займає новий курс «Духовність і мораль в житті людини і суспільства» (5–6 кл.).

Аналіз останніх досліджень. Зазначений курс існує лише рік і ще не набув відповідного осмислення з боку вітчизняних науковців. Перші оцінки надано

лише в площині педагогічної думки. Цікавим в цьому сенсі є аналіз концептуальних засад та методичної цінності модельної програми для 5–6 класів «Духовність і мораль в житті людини і суспільства» О. Жосана [4]. Педагогіко-психологічне осмислення курсу надається у розроблених методичних рекомендаціях колективу тернопільських освітян під керівництвом Л. Мудрик [7]. Низка практико-орієнтованих думок щодо впровадження зазначеного курсу була висловлена під час окремих науково-методичних заходів, таких як дводенний семінар «Презентація модельної навчальної програми «Духовність і мораль в житті людини і суспільства», проведений МОН України разом з благодійним фондом «Живи, Україно!» [6]; презентація програмного і навчально-методичного забезпечення курсів духовно-морального спрямування у 5 класі Нової української школи в НУ «Острозька академія» [5]; пресконференція, присвячена важливості та актуальності викладання курсу у навчальних закладах Одеської області [8]. Наукових праць у площині філософсько-освітньої рефлексії зазначеного курсу, наразі, поки немає.

Мета статті – з'ясувати сутнісні філософські сенси курсу «Духовність і мораль в житті людини та суспільства», що найбільше сприяють глибинному розумінню завдань та змісту курсу в державній школі та є здатними суттєво зміцнити духовно-моральні устої зростаючої особистості.

Виклад основного матеріалу. В межах нашого дослідження, по-перше, звернемо увагу на проблему сумісності змісту світоглядних цінностей, які мають місце у зазначеному курсі з ідеалами і принципами державної освіти. Ця проблема, що сягає корінням у глибину століть, надзвичайно загострилася у наш час унаслідок посилення процесів секуляризації і розповсюдження феномена полікультурності та поліконфесійності. Чи може школа впроваджувати духовно-етичну освіту з включенням різноманітних і навіть релігійних цінностей (без яких дослідження феномену духовності буде носити неповноцінний характер), що не розділяються всіма? Крім правових, у цього питання є і суто освітні аспекти.

Ідеї неопозитивістів і релятивістів Л. Вітгенштейна, К. Поппера, М. Поланьї, У. Куайна, Т. Куна та інших довели неспроможність спроб відмежувати наукове знання від метафізичних посилок, надати цьому

знанню цілком об'єктивного характеру, що сприяли поширенню антиредукційних тенденцій в епістемології другої половини ХХ ст. Отже, постпозитивісти актуалізували проблематику функцій метафізики в процесах зростання наукового знання. Результатом виявлення методологічної обмеженості наукового шляху пізнання, закладеної в самій його об'єктивності, стає констатація безперечного факту, що наука не може замінити собою всіх форм пізнання світу, всієї культури. І все, що не охоплює наука у полі свого зору, компенсують інші форми духовного збагнення світу – мистецтво, релігія, моральність, філософія. Разом із затвердженням плюралізму форм пізнавальної діяльності філософи ХХ століття розкривають багатозначність поняття істини (Л. Вітгенштейн, Р. Карнап та ін.). Завдяки чому розуміння істини виявляється, як правило, ширше за наукову інтерпретацію фактів, що дає вчителю можливість уникати протиставлення «віри і розуму» при викладанні зазначеного курсу та відкриває методологічний ресурс їх поєднання в змісті освіти на засадах додатковості.

Принципи сучасної освіти, вимагають обґрунтування присутності духовно-морального компоненту в освітньому просторі на раціональних підставах, що, в свою чергу, ставить перед філософією освіти завдання доказу можливості поєднання будь-якого етичного переконання з неупередженістю і критичною відвертістю розуму. У площині методології визнання курсів духовно-морального спрямування як однієї з форм знання означає, що викладання будь-якого положення має супроводжуватися чітким роз'ясненням філософського статусу цих положень на тлі самокритичності та рефлексії. Автори навчально-методичного забезпечення зазначеного курсу приділили цьому досить велику увагу [2; 3].

Курс «Духовність і мораль в житті людини та суспільства» (далі – ДМЖЛС), що наголошує на духовно-ціннісних, суб'єктивних формах знання, не може уникнути залучення до освітнього процесу глибоких екзистенційно-значущих особистісних переживань. Проте, процес ознайомлення зі світом духовності та моралі є цілком сумісним з принципами та ідеалами загальноосвітньої школи, по-перше, за рахунок того, що різні інтерпретації включені як рівноправні точки зору в діалоговий освітній простір, а по-друге за рахунок того, що завдання розвитку здатності до духовного розуміння внутрішньо пов'язане із загальноосвітньою метою розвитку самостійної учнівської думки та оцінки.

Слід зазначити, що зміст нового предмету переважно ґрунтується на інтерпретаційній активності учнів, що, на наш погляд, є найбільш влучним підходом до реалізації поставлених перед ним завдань. І цей підхід за своєю суттю не є зовсім новим для освіти. Уроки гуманітарного блоку були і залишаються джерелом духовних прозрінь і високих натхнень для тисяч учнів, яким довелося навчатися у творчих вчителів. Продовження цієї традиції чітко простежується у змісті навчально-методичних матеріалів з курсу ДМЖЛС: тісна інтеграція курсу з українською та світовою літературою, художньою культурою, історією, образотворчим

мистецтвом та іншими дисциплінами гуманітарного циклу задають той аксіологічно-інтеграційний вектор розвитку української шкільної освіти, який рухатиме її в напрямку гуманізації та примноження кращих традицій вітчизняної освітньої думки.

Розвиваючий потенціал курсу як навчального предмету різноманітний. У західній теорії і філософії освіти до сьогодення підкреслюється переважна важливість знайомства учнів з релігійною інтерпретацією, або релігійною формою мислення з погляду розвитку пізнавальних здібностей. Особливо важливим в цьому процесі є залучення до символічної мови релігії, тому що багатофункціональність і семантична глибина символу як виразного і пізнавального засобу ніде не представлена так потужно, як в релігійній практиці та релігійному мистецтві. Р. Пітерс [10] вважав, що освіта повинна задовольняти цілому ряду когнітивних вимог, одне з яких полягає в тому, що знання й розуміння повинні зачіпати всі форми мислення та свідомості. Освічену людину повинні відрізняти цілісність і широта знань, наявність «когнітивної перспективи», пізнавального потенціалу. Їй повинна бути властива здатність розуму легко і безпомилково переходити з однієї аксіоматичної, ціннісної та символічної системи до іншої. Оволодіння прийомами раціонального мислення для цього мало. Учням має бути продемонстрована ефективність вирішення пізнавальних завдань за допомогою нераціональних форм освоєння дійсності, серед яких найважливіше місце належить релігії та культурі. Учні повинні отримати уявлення про самодостатність, внутрішню стрункість і привабливість усіх форм мислення хоч би для того, щоб уникати грубих логічних помилок в мисленні на релігійні теми та в інтерпретації духовних явищ. Курс ДМЖЛС здатен допомогти здобувачам освіти усвідомити, що існують різні категорії істини зі своїм способом виразу і верифікації та формувати здатність не ставити «недолугі питання», здійснюючи той незаконний перехід з однієї мовної системи до іншої, що зазвичай вважається метафізичною помилкою.

З погляду основоположників феноменологічного напрямку в освіті (наприклад, Н. Смарта [11]), для досягнення учнями розуміння суті духовних процесів, освітній процес повинен перебільшувати лише інформативність учнів і включати не тільки експліцитне знайомство з зовнішніми фактами, але й збагнення або усвідомлення практичним шляхом таких імпліцитних елементів, як відчуття благоговіння, здивування й любові. При цьому екзистенціальне співпереживання досвіду пізнання духовних і моральних істин є бажаним компонентом навчання. Відповідно до цього в даному курсі розвиток почуттєвої сприйнятливості (відчуття) і здатності розмірковувати на теми курсу (розвиток розумових здібностей) виступають, за думкою авторів, в якості різних аспектів єдиного процесу, спрямованого на формування духовно-моральних якостей.

Наступне досить важливе ціннісне завдання курсу ДМЖЛС пов'язане з естетичним розвитком учнів. Символізм етичної думки, мови, спорідненість традиційної духовності з поезією, естетична скарбниця

традиційних форм етичної практики дозволяють цьому курсу стати незамінним і невичерпним джерелом натхнення, витончення та піднесення естетичного смаку. Залучення учнів до духовно-моральної спадщини розглядається в цьому курсі як органічний компонент, що виконує завдання духовно-ціннісного розвитку здобувача освіти.

Звернення до кращих зразків вітчизняної та світової духовної культури, безперечно, не тільки здатне дати позитивний внесок до естетичного виховання здобувача освіти, але й сприяти розвитку індивідуальної культури духовного досвіду. З цієї точки зору курс ДМЖЛС може надавати й певної психотерапевтичної допомоги, позбавляючи учнів травмуючих наслідків життєвого досвіду, пов'язаного, як з пандемією COVID-19, так і з злочинною військовою агресією проти України. Бо основним джерелом ментально нездорового життя є духовний запит, на який не дається обгрунтованої та змістовної духовної відповіді.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, що накреслені наскрізною лінією у змісті курсу ДМЖЛС, характеризуються особливою якістю ціннісно-сміислової рівності дорослого та дитини. Виникнення вказаних відносин пов'язане не тільки з неможливістю досягнення у сфері духовної освіти (до речі, як і у сфері гуманітарних наук) вичерпного знання про предмет, але й з принциповою незавершеністю людини: момент неповноти, недосконалість, що дає привід для внутрішнього руху, об'єднує дорослого і дитину, вчителя і учня в буттєвому плані, народжуючи постійний імпульс до взаємозмін, прирівнюючи їх в ціннісно-смісловому відношенні. Уявлення про існуючу недосконалість наявної природи людини (недоліки та вади) і одночасно можливість подолання цієї недосконалість (у реальному житті та в есхатологічній перспективі) в акті духовного зростання, тобто бачення нескінченної перспективи розвитку особистості складає внутрішнє зерно духовних вчень про людину. Саме це є родзинкою зазначеного курсу.

Слід зауважити, що в матеріалах курсу ДМЖЛС неабияка увага приділяється активному використанню методик неіндокринального вивчення світоглядних компонентів, розроблених із застосуванням принципів феноменології та конструктивізму.

Застосування феноменологічного методу полягає в тому, що він дає когнітивні підстави на «винесення за дужки» всіх теоретичних передумов і методологічних норм, обумовлених існуванням академічних стандартів в області суміжних дисциплін (історія, географія, біологія тощо), і обгрунтовує можливість фокусування на первинній «трансцендентній» (або екзистенціальній) підставі духовного досвіду. За рахунок цього досягається великий ступінь цілісності знання та його незалежності від різноманітних стереотипів та передумов. Саме тому феноменологія, поява якої припинила вороже протистояння наукового і апологетичного підходів до опису та пояснення світоглядних цінностей, стала однією з методологічних підстав курсу ДМЖЛС.

Можливість побудови змісту курсу ДМЖЛС на феноменологічному підґрунті пов'язане з визначним поняттям «духовного досвіду». В якості певного змісту,

що підлягає вивченню, виступають окремі феномени: жертва та її принесення, шанування святинь, сакральні книги, правила та етичні норми, визначні символи, місцеві традиції, життєві історії – ці та інші елементи духовного життя, а також інші способи структуризації змісту складають сенс феноменологічного предмету. Таким чином за рахунок активізації творчих здібностей учнів, включення їх до процесу співтворчості при феноменологічній побудові змісту ключовим механізмом засвоєння стає індуковане співпереживання духовного досвіду, засноване на емпатії, асоціації та інших психологічних здібностях загальної властивості, удосконалити які покликаний гуманітарний процес. Цей механізм обумовлює необхідність включення до змісту курсу в тій або іншій формі особистих екзистенціальних переживань учнів, у взаємодії з якими може здійснюватися продуктивне засвоєння зовнішнього для учня досвіду. Відповідно для викладання курсу ДМЖЛС на тлі феноменологічної основи характерним є включення до змісту уроків паралельного ряду феноменів екзистенціального та етичного плану, таких як відповідальність, турбота, щастя, багатство, свобода тощо. Безпосередній зв'язок цих феноменів з життям учнів дозволяє легко «перекинути містки» від них до більш вищих феноменів, що відображають колективний і історичний досвід звернення до смисложиттєвих питань та їх духовного розв'язання.

Отже, застосування феноменологічного підходу дозволяє досягти більшої простоти явищ, що пропонуються для вивчення, і пов'язаним з цим меншим ускладненням освітнього процесу (зрозуміти, в чому сенс окремого феномена простіше та доступніше, ніж досягти розуміння якогось цілісного духовного явища). Структуризація та об'єднання навчального матеріалу за групами феноменів, що мають місце в різних традиціях, створює великі можливості як для порівняльного вивчення духовного досвіду на тематичній основі, так і для застосування гуманітарних процедур проникнення в приховані сенси, які мають місце у феноменах, що вивчаються.

Інтеграційні рухи в області вивчення духовно-ціннісного потенціалу релігії в межах курсу слід розглядати не як капітуляцію науки перед складністю проблем, а як крок на шляху вироблення більш ефективних наукових стратегій. Нажаль, низький рівень міждисциплінарної інтеграції в галузі наук про релігію й жорстке зіставлення релігійного і наукового світогляду, що продовжується, в сучасній Україні в значному ступені є результатом свідомої позиції науковців. Спроба утримати в якості академічної норми таку освітню методологію, на нашу думку, є показником упередженого, зневажливого і тому етично неприпустимого у відкритому суспільстві ставлення до релігійних цінностей як до хворобливого чи маргінального стану, що виключає їх носія з числа повноцінних суб'єктів пізнання духовної складової життя. Феноменологічний підхід до вивчення курсу ДМЖЛС несе в цьому відношенні важливе соціально-етичне навантаження, сприяючи процесам гуманізації освіти.

У контексті завдань курсу ДМЖЛС, неабиякий інтерес представляє досвід застосування конструктивізму

у його змісті. У зарубіжній практиці новітні версії конструктивізму пов'язані з такими іменами, як Д. Хей, Дж. Халл, М. Грімміт, К. Еррікер і ін. Девід Хей [9] першим висловив думку про те, що на освіту покладається задача деіндоктринації учнів, розширення перспективи їх розвитку за рахунок звільнення від культурно і соціально обумовлених обмежень. Така постановка завдань вимагала конструктивіського рішення, і Д. Хей з колегами бачили його в організації вправ самозанурення учнів на уроках, що повинно було сприяти проясненню їх світоглядно-ціннісних позицій, рефлексії над своїм життєвим шляхом. Ці пропозиції Д. Хей також цілком влучно використані у матеріалах курсу.

У навчально-методичному забезпеченні предмету ДМЖЛС можна зустріти й звертання до нарративної педагогіки. Її представники відштовхувались від тези про те, що діти конструюють свої смислові системи з життєвих історій, що вже пережиті ними, або нарративів. Головним завданням духовно-моральної освіти в цій системі є не просто трансляція формального знання про якісь традиції та звичаї, а пристосування цього знання до індивідуальної смислової системи особистості, що навчається, і розвитку останньої під час засвоєння нових знань. У зв'язку з таким завданням головним елементом освітнього процесу стає самовираження учнів. Завдання вчителя полягає, перш за все, в створенні сприятливої психологічної атмосфери для такого самовираження і в організації діалогу щодо власного досвіду, переживань та уявлень. У процесі такої взаємодії, яку і надають матеріали курсу ДМЖЛС, учні розвивають такі здібності й уміння: самопізнання, самоконтроль, аналіз наслідків власних дій, самокритику, розуміння оточуючих, визнання важливості спілкування та відмінності в індивідуальних поглядах. Нарративна педагогіка втілює той тип конструктивізму, в якому можливість і прагнення до перебудови особистісних конструктів мінімізовані. Головне завдання цього типу конструктивізму не перебудування, а вбудовування. Безперечно цінним з гуманістичних позицій у цій педагогіці треба визнати заклик до обережності при доторканні до внутрішнього світу зростаючої особистості. Ця позиція перетинається скрізь час і відстань з уявленням К. Ушинського про цінність найпростішого духовного відчуття, який вважав, що гранувати діамант треба дуже обережно, в руках самовпевненого неука він втрапить більшість власної цінності.

Застосування конструктивізму в межах курсу ДМЖЛС дає певні важливі наслідки для освітнього процесу: якщо знання не можуть бути просто передані, а повинні конструюватися кожною особистістю індивідуально, це означає, що потрібна відмова від прагнення повідомити учневі ідеї, сформульовані

в готовому вигляді. Слід налаштуватись на орієнтацію зусиль учнів щодо їх власної конструктивної діяльності. Крім безпосереднього розв'язання розвиваючих завдань, застосування освітнього конструктивізму досить ефективно сприяє розумінню світоглядних концепцій за рахунок того, що набагато більше уваги надається суб'єктивному сприйняттю учня та його активній ролі в засвоєнні знань та ідей.

Два зазначені підходи щодо формування змісту, звичайно, не вичерпують всіх можливостей, що містяться в курсі ДМЖЛС. Можна додати, наприклад, застосування герменевтичних практик, діалогових та інтерактивних методів навчання, зосередження уваги учнів на випробувальних контекстах сучасного життя, виявленні та розвитку їх можливостей щодо розуміння світоглядних переконань інших. На практиці доведено, що головна перевага використаних підходів полягає в тому, що зміст цього курсу виявляється досить цікавим для здобувачів освіти, дає можливість більшої активізації їх уваги та мотивації до розвитку духовності та моральності.

Слід зазначити, що даний курс також дає учням широкі можливості щодо усвідомлення своєї гідності, формування підстав, за якими люди можуть цінувати себе та інших. За цими підставами щедра людина краще, ніж скупа, смілива людина краще боягуза, самовіддана людина краще ніж самозакохана. Взагалі, етична система, викладена у матеріалах курсу, сприяє усвідомленню загальної концепції буття, космології, що задовольняє інтелектуальні потреби людини щодо пояснення світоустрою. Це система символів, яка дає цілісну картину сприйняття та переживання реальності, мотивовану та обґрунтовану поведінку, що формує особливий погляд на світ і місце людини в ньому, пояснює сенс випробувань, дає усвідомлення того, що допомагає людині переносити страждання і що дає сили жити, пояснення того, який сенс має, взагалі, людське життя.

Висновки. Підсумовуючи, можна сказати, що зазначений курс є багаторівневою аксіологічною системою, своєрідною «матрицею» цінностей, що прагне охопити багато суспільних та індивідуальних потреб та забезпечити цілісність функціонування людського буття, адекватність взаємин з дійсністю, використовуючи при цьому феноменологічний та конструктивістський підходи. Сильною стороною курсу є зовнішня простота відповідей на складні етичні проблеми, авторитетність вимог, критеріїв етичних цінностей, ідеалів. Доведена їх приваблива цілісність і впорядкованість, що сприяють певній соціально-психологічній гармонії та етичної свідомості зростаючої особистості на тлі формування у неї екзистенційно значущих переживань та отримання первинного духовного досвіду.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 25.06.2023).
2. Духовність і мораль у житті людини та суспільства: модельна навчальна програма для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch>.

prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Sotsial.zdorovyazberezhuov.osv.haluz-5-6-kl/Dukhovn.moral.v.zhytti.lyudyny.i.susp-5-6.kl.Zhukovskyy.ta.in.06.05.22.pdf (дата звернення: 24.06.2023).

3. Жуковський В. М., Сіданіч І. Л., Рогова О. Г. та ін. Духовні і моральні основи в житті людини: навчальний посібник для учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера, 2023. 112 с.

4. Жосан О. Концептуальні засади та методична цінність модельної навчальної програми для 5-6 класів «Духовність і мораль в житті людини і суспільства». URL: https://znayshov.com/FR/15685/mv_58-263-268.pdf (дата звернення: 30.06.2023).

5. Костенкова С. Духовний фронт: про духовно-моральне виховання дітей і молоді. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2022/30-05-03> (дата звернення: 27.06.2023).

6. Лист МОН України № 4/948-22 від 22. 05. 2022 р. URL: <http://yavoriv-rmk.kl.com.ua/2022/05/24/24-25-travnnya-2022-roku-zaprosuyemo-na-dvodenyj-seminar-na-temu-prezentatsiya-modelnoyi-navchalnoyi-programy-duhovnist-i-moral-v-zhytti-lyudyny-i-suspilstva/> (дата звернення: 27.06.2023).

7. Мудрик Л., Самолук Г., Жаровська Н. та ін. Духовність і мораль в житті людини і суспільства. Конспекти уроків. 5 клас. Тернопіль: Мандрівець, 2022. 80 с.

8. Стралківська М. Як на Одещині планують виховувати у дітях духовно-моральні цінності: пресконференція. URL: <https://slovoproslovo.info/yak-na-odeschini-planuyut-vihovuvati-u-dityah-duhovno-moralni-tsinnosti-preskonferentsiya> (дата звернення: 29.06.2023).

9. Hay D. Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience. British Journal of Religious education, 1985. V. 7 (3). pp. 140–147.

10. Peters R. S. The Justification of Education / Philosophy of Education /ed. By Peters R. S. Oxford University Press, 1973. pp. 239–267.

11. Smart N. The Phenomenon of Religion. By Ninian Smart. Macmillan Press, London, 1973. 157 p.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity, zatv. postanovoioiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» [State Standard of Basic Secondary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (accessed: 25.06.2023) [in Ukrainian].

2. Dukhovnist i moral u zhytti liudyny ta suspilstva: modelna navchalna prohrama dlia 5–6 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). [Spirituality and morality in the life of a person and society: model curriculum for grades 5–6 of general secondary education institutions]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Sotsial.zdorovyazberezhuov.osv.haluz-5-6-kl/Dukhovn.moral.v.zhytti.lyudyny.i.susp-5-6.kl.Zhukovskyy.ta.in.06.05.22.pdf> (accessed: 24.06.2023) [in Ukrainian].

3. Zhukovskiy V. M., Sidanich I. L., Rohova O. H. ta in. (2023). Dukhovni i moralni osnovy v zhytti liudyny: navchalnyi posibnyk dlia uchniv 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Spiritual and moral foundations in human life: a study guide for 5th grade students of general secondary education institutions]. Kyiv: Litera [in Ukrainian].

4. Zhosan O. (2022). Kontseptualni zasady ta metodychna tsinnist modelnoi navchalnoi prohramy dlia 5-6 klasiv «Dukhovnist i moral v zhytti liudyny i suspilstva» [Conceptual principles and methodological value of the model curriculum for 5-6 grades «Spirituality and morality in the life of a person and society»]. URL: https://znayshov.com/FR/15685/mv_58-263-268.pdf (accessed: 30.06.2023) [in Ukrainian].

5. Kostenkova S. (2022). Dukhovnyi front: pro dukhovno-moralne vykhovannia ditei i molodi [Spiritual front: about the spiritual and moral upbringing of children and youth]. URL: <https://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2022/30-05-03> (accessed: 27. 06. 2023) [in Ukrainian].

6. Lyst MON Ukrainy № 4/948-22 vid 22. 05. 2022 r. [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 4/948-22 dated May 22, 2022]. URL: <http://yavoriv-rmk.kl.com.ua/2022/05/24/24-25-travnnya-2022-roku-zaprosuyemo-na-dvodenyj-seminar-na-temu-prezentatsiya-modelnoyi-navchalnoyi-programy-duhovnist-i-moral-v-zhytti-lyudyny-i-suspilstva/> (accessed: 27.06.2023) [in Ukrainian].

7. Mudryk L., Samoliuk H., Zharovska N. ta in. (2022). Dukhovnist i moral v zhytti liudyny i suspilstva. Konspekty urokov. 5 klas [Spirituality and morality in the life of a person and society: lessons notes. 5 grade]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

8. Stralkivska M. (2023). Yak na Odeshchini planuiut vykhovuvati u ditiakh dukhovno-moralni tsinnosti: preskonferentsiia [How in Odesa are planing to raise spiritual and moral values in children: press conference]. URL: <https://slovoproslovo.info/yak-na-odeschini-planuyut-vihovuvati-u-dityah-duhovno-moralni-tsinnosti-preskonferentsiya> (accessed: 29.06.2023) [in Ukrainian].

9. Hay D. (1985). Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience. British Journal of Religious education, V. 7 (3). pp. 140–147.

10. Peters R. S. (1973). The Justification of Education / Philosophy of Education /ed. By Peters R. S. Oxford University Press, pp. 239–267.

11. Smart N. (1973). The Phenomenon of Religion. By Ninian Smart. Macmillan Press, London, 157 p.

УДК 248.2 + 316

Стан припинення в релігійно-містичній культурі

State of termination in religious-mystical culture

МУРАШКІН Михайло – доктор філософських наук, професор, м. Дніпро, Україна

MURASHKIN Mykhailo – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Dnipro, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7656-664X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-7>

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з питань певного стану людини в цілому та стану ПРИПИНЕННЯ в релігійному і світському житті людини зокрема; обґрунтовано поняття «припинення»; розкрито змістовне наповнення провідних понять проблеми. Висвітлено і систематизовано ознаки, види, функції та узагальнено якості СТАНУ ПРИПИНЕННЯ. Аналіз проведено на матеріалах з релігійно-містичної культури. Філософ у своїх теоретичних роздумах намагається охопити й об'єктивний стан речей, і суб'єктивний світ людини. Філософія свідчить, що зовнішні катастрофи можуть початися з внутрішньої катастрофи, суб'єктивної, коли люди йдуть дріб'язковими шляхами, коли спонтанно не спрацьовує природний механізм компенсаторного осяяння як СТАН ПРИПИНЕННЯ, регуляторний стан самосвідомості, в результаті якого відбувається припинення дріб'язкового діяння, коли припиняється це діяння як непотрібне. У релігійно-містичній культурі компенсаторне осяяння як СТАН ПРИПИНЕННЯ є Божественним станом містика як припинення дій-діянь. Однак це припинення дрібних, дріб'язкових дій-діянь. Компенсаторне осяяння як СТАН ПРИПИНЕННЯ – це припинення дріб'язковості. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це припинення ненадовго. А так – є діяння, діяння на спасіння. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це спонтанне переживання, при якому у людини вмирає її застаріла особистість. Це переживається як одкровення, осяяння. Зрозуміло, що існує відносність, що вважати важливим в діях людини, а що не важливим. Одна людина вважає важливими одні дії, а інша людина вважає важливими зовсім інші дії. Але СТАН ПРИПИНЕННЯ може спрацьовувати і там, і там. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це доволі суб'єктивний стан особистості з її відношенням до світу і до інших людей. Але все ж таки існує і більш-менш об'єктивний критерій. Об'єктивний критерій полягає в тому, що людина так чи інакше орієнтується на ті дії які направлені на розвиток життя, на його збереження, на його спасіння, а не на знищення. І тут дії мають бути певної орієнтації. Наприклад, людина XXI століття, з її об'єктивними знання, її розумінням історії, з її розумінням космічних процесів повинна орієнтуватися в своїх діях на збереження людського життя, на захист цього життя. Але в діях людей ми бачимо прояви жорстокості, нелюдності. Ці дії направлені просто на знищення людського життя. Прикладом може бути війна, яку розв'язала Росія проти України. На цій війні дії російських окупантів – це дії по знищенню всього живого. Тут прояв у людини СТАНУ ПРИПИНЕННЯ не спрацьовує. Російський солдат не припиняє ті свої дії які знищують людей.

Ключові слова: стан, припинення, релігія, світськість, надсвідоме.

Summary. The article provides a comprehensive analysis of domestic and foreign developments on the issues of a certain state of man in general and the state of TERMINATION in the religious and secular life of man in particular; the concept of «termination» is substantiated; the content of the leading concepts of the problem is revealed. The signs, types, functions, and qualities of the TERMINATION state are highlighted and systematized. The analysis is carried out on the materials of the documentary on religious and mystical culture. The philosopher in his theoretical reflections tries to cover both the objective state of affairs and the subjective world of man. Philosophy shows that external catastrophes can begin with an internal catastrophe, a subjective one, when people follow petty in petty ways, when the natural compensatory insight mechanism as a STATE OF CESSATION, a regulatory state of self-awareness, which results in the cessation of a trivial action, when this action is stopped as unnecessary. In religious and mystical culture, compensatory insight as a STATE of Cessation is the Divine state of the mystic as the cessation of action-actions. However, this is a cessation of small, trivial actions-actions. Compensatory insight as state of Cessation is the cessation of pettiness. The state of cessation is a cessation for a short time. And then there is action, actions for salvation. The state of Cessation - is a spontaneous experience in which the old personality dies in a person. It is experienced as a revelation, an insight. It is clear that there is relativity, what to consider important in the actions of a person, and what is not important. One person thinks some actions are important, while another person considers important, and another person considers completely different actions. But the state of STOP state can be triggered in both cases. in both cases. The state of STOP is a rather subjective state of the individual with his or her attitude to the world and to other people. But still, there is a more or less objective criterion. The objective criterion is that a person is somehow or another is orientated towards those actions that aimed at the development of life, at its preservation, its salvation, and not its destruction. And here the actions must be of a certain orientation. For example, a person of the XXI century, with his objective knowledge, his understanding of history, with his understanding of cosmic processes should be guided in their actions to preserve human life, to, to protect this life. But in the actions of people we see manifestations of cruelty and inhumanity. These actions are aimed simply at the destruction of human life.

An example is, is the war that Russia has unleashed against Ukraine. In this war, the actions of the Russian occupiers - are actions to destroy all living things. Here the manifestation of the state of Suspension in a person does not does not work. The Russian soldier does not stop those his actions that destroy people.

Key words: condition, termination, religion, secularity, superconscious.

Вступ. Досліджується СТАН ПРИПИНЕННЯ як стан надсвідомого в релігійно-містичній культурі, а також у світському житті. Показано, що стан ПРИПИНЕННЯ як надсвідоме є в природі людини. Тому цей стан має прояв як у віруючих людей, які належать до тої чи іншої релігійної конфесії, так і у невіруючих людей, які не тільки відстороняються від релігійних конфесій, але навіть вважають релігію хибним світоглядом. СТАН ПРИПИНЕННЯ в своєму прояві має певні характеристики, які однакові як у людини релігійних поглядів, так і у тих хто не вірить в якісь надприродні розумні сили, тобто не вірить в Бога, а має атеїстичний світогляд.

Аналіз останніх досліджень показав, що СТАН ПРИПИНЕННЯ є станом надсвідомого, а не підсвідомого життя людської психіки має прояв як у релігійному так і в світському житті людини. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це стан подібний натхненню, осяянню, інтуїтивному прозрінню. Але результуюче цього стану не є продукт творчої дії. Результатне цього стану є зникнення у людини всього зайвого, всього непотрібного, всього того, що заважає людині рухатись вперед, досягати висоти в своїй діяльності. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це стан припинення непотрібної діяльності, діяльності яка заважає рухатись вперед, досягати життєво необхідного. СТАН ПРИПИНЕННЯ знищує зайві дії, дії які відстороняють необхідне, значне, важливе. Це певний вид осяяння який припиняє все непотрібне в людині.

Мета статті – показати природність СТАНУ ПРИПИНЕННЯ як компонента релігійно-містичної культури, компонента і релігійного, і світського життя людини.

Виклад основного матеріалу. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це певний стан людини, стан свідомості, як компенсаторне осяяння, як припинення, що компенсує бажане, але непотрібне. Тобто, СТАН ПРИПИНЕННЯ відноситься до сфери надсвідомого в ряду таких явищ психічного життя як осяяння, озаріння, інсайди, інтуїтивне прозріння, преображення, просвітлення. Людина оцінює цей стан як особливий, вищий стан своєї свідомості, стан не підсвідомого, а надсвідомого. Світська людина розглядає цей стан як певний природний стан психічного життя. А релігійна людина виносить цей стан поза природою як надприродне.

СТАН ПРИПИНЕННЯ яскраво представлений у документалістиці. Прикладом може бути книга Джидду Крішнамурті «Записні книжки» [9, с. 1–387]. У релігійно-містичній культурі цей стан достеменно розкритий в апофатичному містицизмі.

Властивості-характеристики СТАНУ ПРИПИНЕННЯ яскраво відображені в документальних свідченнях, коли «всі думки вмерли і всі відчуття припинилися» [8, с. 56], коли у людини «переживання себе припинилося» [10, с. 118]. Тобто існує така властивість-характеристика, як зникнення в людині її «я», коли ви як застаріла людина «зникли, щоб вже ніколи не бути колишнім» [8, с. 293]. Демонструються й інші властивості-

характеристики, необхідні для розуміння стану ПРИПИНЕННЯ як певного конкретного явища психічного життя. Документалістика свідчить про існування СТАНУ ПРИПИНЕННЯ, при якому «припиняється це роблення як непотрібне» [2, с. 474].

При розумінні СТАНУ ПРИПИНЕННЯ перш за все розглядається припинення того, з приводу чого страху не повинно бути. Припинення тих образів, тих уявлень, з приводу яких страх має бути відсутнім. Таке положення може розгортатися в широке світоглядне розуміння, що можна вважати філософією. Цей стан можна вписати як в матеріалістичну філософію так і в ідеалістичну. Тут філософія все одно розкривається як узагальнююча картина певного конкретного стану людини, стану, який було зафіксовано і задокументовано багато разів протягом історії людської культури, особливо в містиці і мистецтві. У філософії – це розділ суб'єктивної онтології, філософії свідомості, філософії трансцендентного. В естетиці – це піднесене. У релігії й містиці – це Всевишній. Психологія говорить тут про компенсаторне осяяння.

Філософ у своїх теоретичних роздумах намагається охопити і об'єктивний стан речей, і суб'єктивний світ людини. Філософія свідчить, що зовнішні катастрофи можуть початися з внутрішньої катастрофи, суб'єктивної, коли люди йдуть «по різних дріб'язкових шляхах» [5, с. 472], коли спонтанно не спрацьовує природний механізм компенсаторного осяяння як СТАН ПРИПИНЕННЯ, регуляторний стан самосвідомості, у результаті якого відбувається припинення дріб'язкового діяння, коли «припиняється це діяння як непотрібне» [2, с. 474].

У релігійно-містичній культурі компенсаторне осяяння як СТАН ПРИПИНЕННЯ є Божественним станом містика як припинення дій-діянь. Однак це припинення дрібних, дріб'язкових дій-діянь. Компенсаторне осяяння як стан ПРИПИНЕННЯ – це припинення дріб'язковості. СТАН ПРИПИНЕННЯ – це припинення ненадого. А так – є діяння, діяння на спасіння.

Стан ПРИПИНЕННЯ – це спонтанне переживання, при якому у людини вмирає її застаріла особистість. Людина стає спокійною, умироствореною, щасливою. Заспокоюється розумова активність, розвиваються занепокоєння. Це стан внутрішньої тиші. Це сила присутності. У містицизмі – це безсмертний стан звільнення, осяяння вищої сили.

Стан ПРИПИНЕННЯ – це тяжіння до життя, до життєвого, сковуючий рух другорядного, непотрібного руху кожної людини. Тоді зайве йде. І залишається знерухомленим – наодинці з головним як із самим собою. Це живить душу до її крайньої повноти як звільнення.

СТАН ПРИПИНЕННЯ – це компенсаторне осяяння. Воно може супроводжувати натхнення, осяяння, просвітлення, пробудження, перетворення, екстаз, транс. Але це перш за все компенсаторне осяяння, при якому

припиняються зайві прояви. Тому СТАН ПРИПИНЕННЯ не вміщується в всіляке осяяння, бо ж припиняється все, всяка дія. Отже краща назва для цього стану – це ПРИПИНЕННЯ. Хоча людина може в будь-який момент перервати це припинення. Але СТАН ПРИПИНЕННЯ як вище – це для людини священне, сакральне. Особливо таке положення можна бачити в релігійно-містичній культурі. Людина цінує це священне більше за все. Це священне – відмінне від усього, від усіх повсякденних станів. Воно – інше. Вище, священне, інше в даному випадку – синоніми. Проте найважливішим є те, що людина сама визначає той факт, що немає нічого вищого за цей стан. У релігійно-містичній культурі цей стан позначається як Божественне.

СТАН ПРИПИНЕННЯ виникає у людини раптово, ні з того ні з сього. Цей стан може виникнути в досить неслухняний момент. І в цьому немає нічого штучного. Не застосовуються ніякі психотехніки. Ніякі види медитації попередньо не застосовувалися. Чисто спонтанно виникає стан, який умовно названий ПРИПИНЕННЯМ. Деякі дослідники припускають, що попередньо це був все ж таки деякого роду спосіб життя. Але який саме вид цього способу життя, встановити важко. У всякому разі, ніяка спеціальна психотехніка не застосовувалася. Ось факти, наведені Олександром Давід-Неель: «Такі стани бувають наслідком споглядання при виключеній розумовій діяльності, тим часом, як в інших випадках вони досягаються в результаті ряду копітких самоспостережень або ж досліджень та роздумів про явища зовнішнього світу. Тибетці стверджують, що є люди, які впадають у подібні стани раптово, без будь-якої підготовки, незалежно від місця, де вони знаходяться, і справи, якою вони зайняті» [6, с. 190]. Однак у наведеному факті бачимо характеристики, які можуть бути складовими способу життя людини. У першу чергу – споглядання та самоспостереження. А це може сприяти виникненню того особливого стану духу, який має назву ПРИПИНЕННЯ.

Стан ПРИПИНЕННЯ може прийти до людини відразу – несподівано, у всій своїй повноті, з усією своєю міццю, з усією шаленою силою. Силу подібних потрясінь фіксує Вільям Джемс: «Я перебував у стані повної душевної рівноваги. Раптом прийшов надзвичайний внутрішній підйом, і я відчув присутність Бога. Передаю все це зовсім так, як воно відбилося тоді в моїй свідомості. Зрозумів, що Його доброта і могутність пронизали мою душу. Почуття це було таким приголомшливим, що я ледве знайшов сили сказати моїм супутникам, щоб вони йшли вперед, не чекаючи мене. Я опустився на каміння, оскільки не в силах був довше стояти на ногах, і очі мої наповнилися сльозами» [11, с. 66]. Перед подібним станом була душевна рівновага. А її можна утримувати, дивлячись зсередини себе в свої прояви. Однак це вже певна практика.

Інший приклад сили та міці стану ПРИПИНЕННЯ можна навести, звертаючись до досвіду Джидду Крішнамурті. Реєструючи свій стан, він зазначає, що «інтенсивність зросла і стала майже нестерпною, такою, що довелося лягти» [8, с. 33]. Але цей стан може наростати і поступово, може торкатися людини з надзвичайною легкістю. Так в іншому місці свого

«Записника» Джидду Крішнамурті говорить про те, що «воно прийшло так само м'яко, як вітерець проходить над водою» [8, с. 345].

Коли приходять стан ПРИПИНЕННЯ, то маса дрібних думок у людській свідомості зникає. Зникає безліч думок суєтного характеру. Перед цим людина щось робить, щось планує. Метушня. Вона в ситуації суєти. І раптом все йде, зникає. Психічна сфера людини очищається від усього суєтного, неголовного, неважливого, навіть, можна сказати, непотрібного. А це вже симптом необхідності. Все суєтне і непотрібне зникає. І це необхідно, адже людина повинна звільнити себе для головного. Тож зникає «маса дрібних думок» [3, с. 122]. Людина звільняється від дрібниць. Отже виникає можливість не йти в своєму житті різними дріб'язковими шляхами, не займатися дрібницями. Відкривається перспектива доторкнутися до головного для життя, з необхідністю вірно керувати світом. Для виживання та процвітання всього життєвого необхідно керувати світом. І це – не дрібниці. Дрібниці – це зайві розваги і порожнє марнування часу, занурення в суєтність.

У разі прояву стану ПРИПИНЕННЯ приходять спасіння. На такий стан речей, звичайно, теж є причини. Людина попередньо міркувала про те, що не тим в житті займається, що потрапила в залежність від захоплень доволі таки непотрібними речами. А це відкладається в психіці на позасвідомому рівні. Людина потрапляє в залежність і не може від неї звільнитися. Не вистачає волі. Але на допомогу приходять додаткові регуляторні процеси у вигляді спонтанного прояву СТАНУ ПРИПИНЕННЯ.

Є чимало описів у тантричній містичній культурі, як СТАН ПРИПИНЕННЯ піднімається до голови. У тантризмі він значиться як «кундаліні». Кундаліні – це жар, який піднімається по хребту вгору. Людина може реально відчувати подібне в своєму тілі. Вона може відчувати, як жар піднімається по хребту. І коли цей жар досягає головного мозку, людина відчуває, що вона – інша, не така, як була раніше. Тоді людина перебуває у СТАНІ ПРИПИНЕННЯ. Жар піднявся до голови – і людина в СТАНІ ПРИПИНЕННЯ. При цьому люди часто відчувають, як у ніздрях пульсують кров'яні судини. Тобто присутній високий рівень неспання: наднепання. І водночас – розкутість. Ніякої напруги. Людина розкута. Вона може поворухнутись. Проте для цього в неї нічого не народжується. Людина застигає. Припиняються прояви. Припиняється всяке вироблення як непотрібне. Подібний стан можна назвати СТАНОМ ПРИПИНЕННЯ. Суть подібного стану – це припинення непотрібної, не дуже важливої діяльності, суєтної та дріб'язкової. Про те, що людина припиняється та завмирає в цьому стані, свідчить безліч фактів з релігійно-містичної культури. Ще у давньоіндійському містицизмі, у текстах Упанішад описано СТАН ПРИПИНЕННЯ. Мірча Еліаде це пояснює так: «Індійська психологія знала чотири стани свідомості: неспання, сон без сновидінь, сон зі сновидіннями та «каталептичний стан», транс (турія)» [7, с. 75]. Подібний стан відіграє регуляторну роль. Він припиняє дріб'язкову та суєтну діяльність, повертає людину до її головної та важливої діяльності. Однак основна

функціональна направленість цього стану – ПРИПИНЕННЯ, припинення дріб'язкових та непотрібних діянь. Стан ПРИПИНЕННЯ як певний вид трансу грає регуляторну та контролюючу роль. Стан ПРИПИНЕННЯ виникає спонтанно як додатковий контроль та самоконтроль. Проте не слід говорити про всякий рух і всяку комунікацію. Коли приходить СТАН ПРИПИНЕННЯ, то людина відчуває, що «вмерла для всіх стосунків, суєтних, безглузких» [3, с. 123]. Тобто людина вивільняється не від всякої комунікативної діяльності, а лише від суєтної та безглуздої. Ця діяльність зупиняється. Це ціннісний аспект СТАНУ ПРИПИНЕННЯ. Він важливий як для релігійної людини так і для не релігійної, як для релігійного життя так і для світського.

Містицизм описує всілякі стани душі, які піднімаються як стани вищого порядку. Як давньоіндійський, давньокитайський, так і давньогрецький містицизм описує різні стани: екстази, транс. Але тут СТАН ПРИПИНЕННЯ – це свідомий стан. Тільки зникає дріб'язковість. А це вже змістовно-ціннісна характеристика стану людини. Зникнення дріб'язковості – це важливий момент. Цей момент надає СТАНУ ПРИПИНЕННЯ значущості. Тобто ми маємо справу з нормальним, позбавленим дріб'язковості свідомим станом.

Містицизм протягом усієї своєї історії говорить про невимовність того вищого стану, який переживається містиком. Однак і в містицизмі мова йде про той стан, коли свідомість зберігає активність. Це своєрідна активність, своєрідне неспаннтя. Це наднеспаннтя, коли спостерігається споглядальність та загострення свідомості. Загострення свідомості супроводжується підвищеною пильністю та ясністю. В релігійно-містичній культурі та мистецтві це значиться як містичне споглядання, коли спостерігається ясність сприйняття навколишнього світу. СТАН ПРИПИНЕННЯ можна розуміти як наднеспаннтя. На це вказує не тільки психічний стан людини, а й тілесний. При цьому в тілі є сила. Сила перебуває в ділянці голови. Людина відчуває, як пульсують вени в ніздрях. Але все навколишнє виглядає трохи відстороненим. Відсторонюється все незначне не головне, другорядне. А це є ціннісна сторона СТАНУ ПРИПИНЕННЯ. Тут фігурує вище, що торкається піднесеного, торкається всього взагалі, оскільки воно закреслює і нівелює все дрібне. Зникає дрібне. Немоżliве не надихає. Можливе надихає, окрилює. Коли зникає дріб'язкове, то у людини відкриваються шляхи до розвитку. І це через прихід стану ПРИПИНЕННЯ, особливого стану свідомості. Цей стан приходить раптово, випадково, ні з того ні з сього, спонтанно.

Стан ПРИПИНЕННЯ приходить. І людина десь у глибині свого єства, в глибині свого мислення фіксує це, фіксує значні зміни у собі. А десь у глибині людського єства голос каже, що прийшло якесь особливе, незрівнянне. Людина стає іншою. Вона дивиться, як і дивилась. Але дивиться на світ, як розчинена.

Розчиненість. Розчиненість, саморозчиненість є однією з характеристик СТАНУ ПРИПИНЕННЯ. Цю характеристику помітив ще давній містицизм. Про це каже Мандук'я Упанішада.

Саморозчинення передбачає розчинення «я» в людині. Розчиняється застаріле «я». На це вказує як

західний, так і східний містицизм. На це вказує документалістика художників як Заходу, так і Сходу. Багато подібних описів СТАНУ ПРИПИНЕННЯ можна зустріти, наприклад, у буддизмі.

Людина шукає своє «я». Нарешті у цьому пошуку свого «я» розчиняється, розчиняються логічні складові її я-логічного мислення. Це відбувається тому, що сам стан ПРИПИНЕННЯ приходить випадково, раптово і спонтанно, без жодних попередніх послідовних та логічних роздумів. Це помічає також і сучасна постмодерністська культура. У творах сучасних постмодерністських філософів значиться, що вмикається якийсь механізм припинення всякого непотрібного діяння. А отже відбувається виключення старого, застарілого, дріб'язкового «я». Воно розчиняється. Але при цьому людина може поворухнутися, потертися, фіксує з подивом, що вона – інша, інший. У такому СТАНІ ПРИПИНЕННЯ йде процес очищення. Негативні емоції тут ні до чого. Людина здивована своєму новому стану. Вона совається, щоб відчути себе. Адже присутня розчинність. Розчиненість, розчинність – це характеристика СТАНУ ПРИПИНЕННЯ, яка присутня. Людина усвідомлює, що це нормальний, свідомий стан, тільки чистий. Або тільки інше. При СТАНІ ПРИПИНЕННЯ свідомість не зникає. Більш того, людина розуміє, що це нормальний свідомий стан.

Усвідомлення. Усвідомлення – це ще одна онтологічна (існуюча) характеристика стану ПРИПИНЕННЯ.

Стан ПРИПИНЕННЯ – це усвідомлення в трансовому стані. Це транс, при якому свідомість зберігає активність. Подібний вид трансу описаний у містицизмі з найдавніших часів. Усвідомлення представлено як пильність.

Релігійно-містична культура давнини вже вказувала на практику усвідомлення не в якихось абстракціях розуму, а враховуючи реальне бачення себе. Мова йде про медитативну практику самоспостереження.

Самоспостереженням, при якому включалися регуляторні механізми самосвідомості, займалися ще у Давній Греції. Людина своєю самосвідомістю регулювала власні пристрасті, відкидаючи їх. Сучасний містицизм говорить про той же стан усвідомлення.

При усвідомленні пристрасті спостерігаються ніби збоку. Людина усувається від пристрастей і тим самим їх регулює, керує ними. Про подібні стани говорить як східний містицизм, так і західний, як давній, так і сучасний містицизм. Спільність практик можна спостерігати у даосизмі, брахманізмі, буддизмі, суфізмі або християнському містицизмі. Тут спільність практик від єдиного механізму самоспостереження. Самоспостереження, що розвинулося у людини, не залишає її навіть у найкритичніші непередбачувані моменти життя. Самоспостереження присутнє, коли включається надсвідомі сфера, сфера інтуїтивних прозрінь. Незважаючи на існування підсвідомого і надсвідомого, на шаруватість свідомої сфери, при включенні самосвідомості та самоспостереження можна говорити про свідомість людини як єдине ціле. В цьому єдиному цілому важливе місце займає надсвідоме як розширення свідомості. До розширеного стану свідомості зазвичай відносять стани наднеспаннтя, а також різні види осяяння, просвітлення, перетворення. В цих станах відбувається розширення

довільної уваги. І людину не залишає усвідомленість і контрольованість. Вона може повернутись у будь який час в свій звичайний стан.

Біографічні свідчення говорять про те, що СТАН ПРИПИНЕННЯ як особливий стан свідомості, як компенсаторне осяяння – це свідомий стан, аж до того, що не існує особливої відмінності між людиною просвітленою і непросвітленою. Але цей стан вважається чистим. Тобто реєструються все ж таки відмінності, особливості. Вказується на те, що це чистий стан свідомості. Отже до цього вона була не зовсім чистою, замуненою чи якоюсь іншою. Тобто СТАН ПРИПИНЕННЯ як компенсаторне осяяння виникає спонтанно, є результатом очищення. Процедура очищення в даному випадку – це природне життя самосвідомості як регуляторного механізму в людині, коли відторгається дріб'язкове, неважливе. Регулюється недопущення всього незначного в життєдіяльності людини. Це головний онтологічний аспект компенсаторного осяяння як регулюючого прояву самосвідомості та її регуляторного механізму. Цей регуляторний механізм спрацьовує через самоспостереження. Так людина має спостерігати свою пристрасть ніби збоку, ніби це і не її пристрасть. І людина опановує пристрасті, уподобання, повертається до тієї справи, яку необхідно виконати. Чистота – це цінність і результат. Чистота – це спосіб існування компенсаторного осяяння СТАНУ ПРИПИНЕННЯ.

Онтологічний аспект аналізованих процесів зводиться до того, що у людині йде процес очищення. Цей процес існує як реальність і вимагає обов'язкової участі самосвідомості, інтроспекції. Техніку інтроспекції ми зустрічаємо в джнана-йозі, в дзен-буддизмі, в даосизмі. Таку техніку можна зустріти у всякому містицизмі. Це техніка оволодіння собою, щоб не заражатися дріб'язковим, неважливим, непотрібним.

У цілому «релігія виражається через своєрідне внутрішнє одкровення чи осяяння» [1, с. 23]. Це, насамперед, компенсаторне осяяння, яке, припиняючи, компенсує все непотрібне і дріб'язкове в людському житті, яке зветься СТАН ПРИПИНЕННЯ. А в філософії нема інших «вимірів, крім трансцендентного» [4, с. 171]. Тобто СТАН ПРИПИНЕННЯ в культурі в цілому окутаний і представлений в контексті таких понять як «одкровення», «осяяння», «трансценденція».

Висновки. СТАН ПРИПИНЕННЯ досконально розкрито в релігійно-містичній культурі. Особливо він яскраво представлений в апофатичному містицизмі. Про нього свідчить брахманізм (джнана-йога), даосизм, дзен-буддизм. Але документальні описи цього стану можна побачити і поза релігійно-містичною культурою. *СТАН ПРИПИНЕННЯ* є стан надсвідомого як компенсаторне осяяння. Цей стан є в природі людини. Тому про нього багато сказано в філософії як стан трансцендентний.

Список використаних джерел

1. Колодний А. Феномен релігієзнавства: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2020. 202 с.
2. Мурашкін М. Г. Записи 2019 року. Дніпро: СІЧ, 2020. 478 с.
3. Мурашкін М. Г. Записи 2005 року. Дніпропетровськ: СІЧ, 2006. 209 с.
4. Філіпович Л. О. Культура релігійного життя. Вибрані праці. Київ: УАР «Інтерсервіс», 2016. 201 с.
5. Asimov Isaac. A Choice of Catastrophes: The Disasters That Threaten Our World. Published by Simon & Schuster, New York, 1979. 377 p.
6. David-Neel Alexandra. With Mystics and Magicians in Tibet. Penguin books. London, 1937. 278 p.
7. Eliade M. A. History of Religious Ideas, Vol. 2: From Gautama Buddha to the Triumph of Christianity. Chicago: Published by University of Chicago Press, 1985. 576 p.
8. Krishnamurti Jiddu. Krishnamurti's Notebook. New York, 1976. 252 p.
9. Krishnamurti Jiddu. Krishnamurti's Notebook. Full Text Edition. Ojai: Krishnamurti Foundation of Amer, Ojai, California, U.S.A., 2003. 392 p.
10. Maharshi Sriramana. The Collected Works. SRI RAMANASRAMAM: Tiruvannamalai, 2003. 392 p.
11. William James. The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature. IndoEuropeanPublishing.com, 2009. 364 p.

References

1. Kolodnyi A. A. (2020). Fenomen relihiieznavstva. Monohrafiia. [The phenomenon of of religious studies. Monograph]. Kyiv: Interservice [in Ukrainian].
2. Murashkin M. G. (2020). Zapysy 2019 roku. [Records 2019]. Dnipro: SICH [in Ukrainian].
3. Murashkin M. G. (2006). Zapysy 2005 roku. [Records 2005]. Dnipropetrovsk: SICH [in Ukrainian].
4. Filippovich L. O. (2016). Kul'tura relihiynoho zhyttya. Vybrani pratsi [The culture of religious life. Selected works]. Kyiv: Interservice [in Ukrainian].
5. Asimov Isaac. (1979). A Choice of Catastrophes: The Disasters That Threaten Our World. Published by Simon & Schuster, New York, 377 p.
6. David-Neel Alexandra. (1937). With Mystics and Magicians in Tibet. Penguin books. London, 278 p.
7. Eliade M. (1985). A History of Religious Ideas, Vol. 2: From Gautama Buddha to the Triumph of Christianity. Chicago: Published by University of Chicago Press, 576 p.
8. Krishnamurti Jiddu. (1976). Krishnamurti's Notebook. New York, 252 p.
9. Krishnamurti Jiddu. (2003). Krishnamurti's Notebook. Full Text Edition. Ojai: Krishnamurti Foundation of Amer, Ojai, California, U.S.A., 392 p.
10. Maharshi Sriramana. (2003). The Collected Works. SRI RAMANASRAMAM: Tiruvannamalai, 392 p.
11. William James. (2009). The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature. IndoEuropeanPublishing.com, 364 p.

УДК 13.130.2

Історико-філософський та богословський вимір православ'я у творчій спадщині П. Євдокимова

THE HISTORICAL, PHILOSOPHICAL AND THEOLOGICAL DIMENSIONS OF ORTHODOXY IN THE CREATIVE HERITAGE OF P. YEVDOKIMOV

БОРИСОВА Тетяна – кандидат філософських наук, доцент кафедри міжнародної економіки та соціально-гуманітарних дисциплін, Український державний університет науки і технологій, просп. Гагаріна, 4, м. Дніпро, 49004 Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0122-743X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-8>

BORYSOVA Tatyana – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of International Economics and Social Sciences and Humanities, Ukrainian State University of Science and Technology, 4, Gagarin Ave., Dnipro, 49004, Ukraine

Анотація. У статті здійснено загальну оглядову філософсько-гносеологічну візію поглядів П. Євдокимова на православну картину світу. Було окреслене предметне поле онто-гносеологічних, методологічних та антропологічних складових світоглядної позиції П. Євдокимова. Визначена позиція мислителя відносно філософських та богословських складових генези православного вчення. Підкреслюється намагання П. Євдокимова визначити особливості епістемологічних традицій пізнання людиною тваринного світу та нетоварного Бога в східній гілці християнства. Проаналізовано роздуми мислителя щодо зв'язку між конфесіями в християнстві на основі давньогрецької філософії та богословської традиції перших п'яти століть. Виокремлена особлива роль у цьому процесі іудейської, та візантійської культур, а також вчень Платона та Аристотеля. Була розглянута есхатологічна характеристика християнства в поглядах П. Євдокимова як підґрунтя до розуміння містичної та сакральної природи діалогу Творця з людиною та світом. Висвітлені питання методологічного виміру пізнавальних можливостей людини на прикладі апофатичного та катафатичного способів осмислення образу Бога. Здійснено їх описово-порівняльний аналіз, виділені слабкі та сильні сторони, а також вплив цих методів в цілому на православну культуру мислення. Підкреслено бажання П. Євдокимова вказати на містичний та сакральний характер діалогу людини з Творцем в християнській картині світу. Простежені творчі спроби французького мислителя включити до свого аналізу низку нових понять, авторського їх наповнення, що формують наше уявлення про семантичний образ його філософії. Наголошується на особливому філософському статусі людини (як суб'єкта пізнання) у пізнавальній стихії людського духу, як свідка, коментатора, учасника та інтерпретатора. Проблема любові розкривається через епістемологічний компонент, важливими елементами якого виступають поняття «серця» та «аскези». Чим підкреслюється роль чернечого досвіду християнства у формуванні православної традиції мислення. Досліджується погляд П. Євдокимова на особливий спосіб тлумачення Святого Письма та Святоотчого спадку – через почуття, як форму екзегези, яку мислитель називає «інстинктами східного православ'я».

Ключові слова: віра, аскеза, людина і культура, картина світу, пізнання, Бог, серце, любов, традиція.

Summary. The article provides a general overview of the philosophical and epistemological vision of P. Yefremov's views on the Orthodox worldview. The subject field of onto-gnoseological, methodological and anthropological components of P. Yevdokimov's worldview position is outlined. The position of the thinker regarding the philosophical and theological components of the genesis of Orthodox doctrine is determined. P. Yevdokimov's attempts to define the peculiarities of epistemological traditions of human cognition of the animal world and non-commodity God in the Eastern branch of Christianity are emphasized. The author analyzes the thinker's reflections on the relationship between denominations in Christianity on the basis of ancient Greek philosophy and the theological tradition of the first five centuries. The author emphasizes the special role of Jewish and Byzantine cultures, as well as the teachings of Plato and Aristotle in this process. The eschatological characterization of Christianity in the views of P. Yevdokimov as a basis for understanding the mystical and sacred nature of the Creator's dialogue with man and the world was considered. The issues of the methodological dimension of human cognitive capabilities are highlighted on the example of apophatic and cataphatic ways of comprehending the image of God. A descriptive and comparative analysis of these methods is carried out, their weaknesses and strengths are highlighted, as well as the impact of these methods on the Orthodox culture of thinking in general. P. Yevdokimov's desire to point out the mystical and sacred nature of the dialogue between man and the Creator in the Christian worldview is emphasized. The author traces the creative attempts of the French thinker to include in his analysis a number of new concepts and their author's content, which form our understanding of the semantic image of his philosophy. The author emphasizes the special philosophical status of man (as a subject of cognition) in the cognitive element of the human spirit, as a witness, commentator, participant and interpreter. The problem of love is revealed through an epistemological component, the important elements of which are the concepts of «heart» and «asceticism».

This emphasizes the role of the monastic experience of Christianity in the formation of the Orthodox tradition of thinking. P. Yevdokimov's view on a special way of interpreting the Holy Scriptures and the patristic heritage – through feelings, as a form of exegesis, which the thinker calls «the instincts of Eastern Orthodoxy» is studied.

Keywords: *faith, asceticism, man, culture, worldview, cognition, God, heart, love, tradition.*

Вступ. Мислитель зарубіжжя Павло Миколайович Євдокимов (1901–1970), як представник «паризької» філософсько-богословської школи минулого століття і досі мало відомий у вітчизняному культурному просторі. Оскільки більшість його робіт була написана французькою мовою, тому не так багато на сьогодні їх перекладів. У фарватері православного світогляду мислитель розкриває християнство через богословський, філософський, методологічний, містичний та культурно-соціальний аспекти.

Актуальність нашого дослідження зумовлена декількома факторами: по-перше, спадок П. Євдокимова майже не відомий широкому колу мислителів у вітчизняній філософській культурі, по-друге, проблеми, які піднімає П. Євдокимов, перегукуються з викликами сьогодення у сфері християнського екуменізму та просвітництва.

В якості **предмета** дослідження ми беремо філософсько-гносеологічну візію православної картини світу в творчості П. Євдокимова.

Мета роботи – розглянути основні підходи мислителя до розуміння проблеми віри, людини, Бога та світу в православній традиції мислення.

Аналіз досліджень. Творчість П. Євдокимова, на жаль, ще слабо вивчена, проте є небагато чисельні роботи присвячені аналізу його вчення. Так О. Клеман в своїй роботі присвяченій пам'яті П. Євдокимова поділяє основні положення філософа у сфері пошуку діалогу між християнськими конфесіями, досліджує проблему «Божої краси та любові» на основі вивчення богословського досвіду Отців та вчителів Церкви. О. Рукавішников досліджував в богословській концепції П. Євдокимова категорію «краса», розглядав її як «калокагатичний» аргумент у дискурсі про існування Бога, а також піднімав питання ролі живопису у проблемі виразу та передачі пережитого релігійного досвіду. Підкреслював роль постаті П. Євдокимова як медіатора між західним та східним християнством. М. Єршова у своїх дослідженнях робить проблему людини в творчості П. Євдокимова центральною. Підкреслює ідеалістичний характер антропологічних засад його осмислення православного вчення. Розкриває особливі аспекти розуміння мислителем категорії «особистість» в християнській картині світу. Наголошує на зосередженості П. Євдокимова на проблемі софіології, як основи для розуміння людини, світу та Бога. В. Бичков розглядав характеристики естетичних позицій світогляду П. Євдокимова, зокрема у сфері православного іконопису. Робота С. Чурсанова звертається до творчості філософа як до яскравого представника православного персоналізму ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. На самому початку своєї праці мислитель в історичному введенні, здійснює загальне історико-культурне обґрунтування появи християнства (зокрема православ'я). Підкреслюючи важливу роль впливу на цей

процес елліністичної та іудейської культури. У думках П. Євдокимова, як представника християнської філософської думки Франції у ХХ столітті містяться глибокозмстовні характеристики православної картини світу. Мислитель аналізує культурно-історичні зміни та процеси через які православ'я синтезує у собі Західну та Східну цивілізаційні парадигми.

Також П. Євдокимов робить спробу наче зайняти дистанцію і подивитися на православ'я з позиції традицій західного християнства (в образі католицизму та лютеранства). Погляд із середини, але через конструювання релігійно-філософської картини світу православної віри для людини, чії ідеї були сформовані Р. Декартом та Фомаю Аквінським. Про це він пише так: «Вихований у душі римського права, привчений до ясного, логічного, точного мислення, до добре вибудованої системи понять, він буде відчувати спокусу протиставити цьому добре організованому світу світ «невизначеного містицизму» православ'я. Цій спокусі легко піддатися. Проте тоді недооцінюється різниця між різними шляхами наближення до Таємниці, нюанси в самому методі розуміння істини. Це не лише протиставлення «Афіни-Іерусалим», «еліні-іудеї», але і факт формування різноманітних історичних менталітетів, – Риму, Гіппону, Аугсбургу, Женеві та, з іншої сторони, – Іерусалиму, Антиохії, Олександрії, Візантії...» [3, с. 17–18].

Вказуючи на те, що віра у Всевишнього є базовою внутрішньою потребою людини, осередком її духовного життя, П. Євдокимов звертає увагу на причини конфесійних розбіжностей. Не занурюючись у деталізацію богословсько-ортодоксального різноманіття, філософ піднімає проблему морально-етичного та філософсько-аксіологічного аналізу конфесійних розбіжностей в християнстві. Загальним змістовно-семантичним полем дискурсу мислитель визначає текст Святого Письма. Саме з опорою на нього відшукує відповідь на питання про різноголосся в християнському світі: «Де скарби ваші, там буде і серце ваше», – сказано в Євангелії. Схоже, що центри інтересів, до яких прагнуть серця людей, більше не співпадають. Для одних це досягнення Блага, що дозволяє споглядати Бога, для інших – всемогутність бога, що виправдовує обраних Своїх через одну лише віру, для інших – нове творіння, обожене через прояв Божої любові до людини, або непогрішимість папи, Писання чи Церкви, тіла Христового...» [3, с. 18].

Широке цитування вступної історико-філософської частини в обговоренні цієї проблеми є важливими для розуміння ідей П. Євдокимова. Оскільки філософ підводить читача до фундаментальної проблеми наших днів, часів секуляризованих настроїв в культурі. Так Павло Миколайович задається риторичним питанням: чи не стали ми просто різними людьми перед обличчям одного й того самого Бога?

Усяке риторичне питання має, на наш погляд, потенціал переходу у глибокий рефлексивний дискурс.

Для П. Євдокимова сфера цього дискурсу – це остання і найвища, яка не зводиться ні до чого іншого – релігійна реальність. Важливим об'єктом цієї рефлексії постає людина в її релігійно-історичному та культурно-філософському вимірах. Твердою опорою для нього виступає православ'я, яке зберігає тісний онтологічний зв'язок з раннім християнством апостольського періоду. Архаїчність останнього, виглядає для П. Євдокимова не стільки предметом розгляду, скільки приводом та правом на філософський аналіз проблеми пізнання в православній картині світу.

Культ вірності есхатологічним основам віри, у переконанні П. Євдокимова, зберігає православне вчення від тиску з боку секуляризованого світу, від спроб різних ідеологій «модернізації» східного християнства. П. Євдокимов вважає, що в західноєвропейській цивілізації цей глибинний есхатологізм проявив себе в образі «метафізичного неспокою» у творчих доробках таких мислителів як Карлейль, Ібсен, К'єркегор, Блуа.

Есхатологічний погляд на історію та людину – це є спільним для всієї християнської картини світу, разом з тим, це також ключ до розуміння містичного зв'язку людини та Бога. Мислитель прагне піднятися над релігійно-конфесійними та культурологічними аспектами історичних модифікацій християнства. Піднятися над ними з метою вказати на їх спільну, як ми її назвемо, «метасемантичну спадщину» – Святе Письмо, що було засвоєне та опрацьоване через містичний досвід Церкви.

Традиції язичницької культури, еллінізму, неоплатонізму, ідеї візантійського християнства, чернечий містицизм грецького та єгипетського спадку – усе це вплинуло на формування православного вчення.

Без цієї історико-філософської підводки не можна говорити про проблему пізнання, про образ людини в православній картині світу як її розуміє П. Євдокимов. Однак, мислитель вказує на кордони можливостей філософії та методологічно-категоріального арсеналу у пізнанні сакральних таємниць віри (у тому числі таємниці стосунків людини і Творця). Де роль філософії у процесі пізнання Бога та Його істин носить лише допоміжний, а не основний характер: «Філософський апарат, з відточеними до досконалості термінами та категоріями, робить людський розум здатним до сприйняття істини Откровення. Насправді мова йде не про філософію. Кордони останньої подолані в самих їх основах, і ми є присутніми при диві *теогнозису*, богопізнання...» [3, с. 24].

Особливо цікавим для нашого розгляду видається аналіз П. Євдокимовим проблеми пізнання і Священного Переказу (святоотчої спадщини Отців та Вчителів Церкви), що складає золотий фонд християнства перших п'яти століть. На думку П. Євдокимова, така розтягнутість у часі (п'ять століть) рефлексивного обґрунтування та формування основ догматики була необхідною. Її необхідність виправдана не тільки пошуком вивіреної термінології та теологічної форми християнства. У цьому мислитель вбачає більш глибокий процес – усвідомлення причетності до діалогу з Творцем, коли пізнання та самопізнання зливаються

в одну стихію. У цій епістемологічній стихії людський дух постає як свідок, як учасник, як коментатор та інтерпретатор. Ось як він пише про це: «Перші п'ять століть свідчать про інтенсивне становлення Священного Передання. Проте для того, аби вже ніколи не задовольнятися його літерою, аби зрозуміти сам дух істини, який воно передавало, і сформулювати основи віри, треба було, аби розум погодився з власною обмеженістю, помістив себе всередину догмату. Відтепер вже не думка усвідомлює себе у стані автономії, а думка бере участь у дещо більшому, ніж вона є, ніж вона розкриває це» [3, с. 24–25].

Гносеологічна візія православного вчення у П. Євдокимова являє собою синтез платонівської та аристотелівської традиції пізнання. На користь цього свідчать самі слова філософа: «У побудові свого богопізнання візантійці «аристотелізують», коли справа стосується логічного упорядкування думки, доказів та визначень, і у цьому їх формальний «аристотелізм». І навпаки, вони «платонізують», коли справа йдеться про метафізичний зміст думки. Їх метод філософської рефлексії, задній фон богослов'я, не дедуктивний, а постулюючий, і постулатами виступають догматичні твердження» [3, с. 30].

«Мудрий гносиз», як його називає мислитель, проявляє себе у тому, що сприймає вчення Святого Письма не через призму жорсткої логіки чи діалектичних правил. Святоотчий спадок підлягає особливій екзегезі, де, за словами П. Євдокимова, простягається площина з логічними моделями, технічний філософський апарат, сума категорій та термінів, що були накопичені упродовж епох. Водночас сутність вчення, його трансцендентний характер не можна вмістити та охопити системно (тобто інтелектуально-раціонально чи логічно-послідовно). Проблема розуміння християнських догматів в усвідомленні їх містичної природи та онтологічної глибини є доволі складною. По-перше, людина сприймає їх інтуїтивно, як притчу, а потім це сприйняття набуває інтелектуального оформлення (раціонального способу виразу). Їх раціональна подача як вторинна, лише закріплює та підсвічує їх незмінний сакральний сенс. Звертаючись до персон Платона та Аристотеля, як культурно-рефлексивного та методологічного фону, П. Євдокимов зауважує: «Платона назвали «предтечею християнства», оскільки він один невиразно передбачає те, що є вищим за розум і зупиняється перед єдиним. Аристотель залишається у полоні логічних категорій та «доказів», і він критикується саме як богослов, який занадто по-людськи торкається догмату» [3, с. 31].

Для П. Євдокимова усі ці звернення до історико-філософських обґрунтувань виступають методологією до розгляду не тільки гносеології, але і православної антропології суб'єкта пізнання. Адже погляд на історію становлення християнського вчення – це філософська реконструкція погляду на історію розвитку людського духу.

Призначення Адама як людини, що прагне пізнати Бога, розкриває себе через певні канали, серед яких особливу роль відіграє феномен аскетизму. П. Євдокимов вказує, що через аскезу виявляють себе

екзистенційні прояви буття людини, втаємничені порухи «серця». Саме поняття «серця» береться ним не з філософським навантаженням (як це у П. Юркевича), а більш онтологічно – у біблійному сенсі (як у Г. Сковороди чи Б. Паскаля). Цьому розділу у своїй праці філософ дає навіть відповідну назву – «Екзистенціалізм аскези». І на це варто звернути увагу, оскільки для традиційного філософсько-богословського аналізу ця назва звучить дещо незвично, не є сталою у філософській літературній сфері. Відштовхуючись від ідеї Платона (в роботі «Федр») про філософію як рефлексію про смерть, П. Євдокимов «розриває» з ідеєю неминучості смерті на користь іншої – про духовно-рятівну силу аскетизму, що здатний піти далі смерті – до воскресіння. Мислитель, вслід за богословами, робить висновок, що у певному сенсі аскетизм сприймається як «мистецтво воскресіння» [Пв 5: 24]. Серцевиною цього процесу виступає «любов». Філософ зауважує: «Якщо людинолюбний Бог стає людиною тільки через любов до людини, то людина стає «богом за благодаттю» тільки через любов до Бога. Ніяка аскеза, ніяка наука, що позбавленні любові, не наближає до Бога» [3, с. 39].

Свій авторський штрих П. Євдокимов виявляє у творчій спробі розглянути взаємозв'язок між поняттями «екзистенціалізм аскези» та питанням «аскетичного екзистенціалізму». У ході цих роздумів мислитель виходить на ідею про існування двох видів містицизму, двох поглядів на містицизм, які притаманні християнству – «умоглядний» та «споглядальний». Використання П. Євдокимовим описового методу у своїх роздумах носить поміркований та демонстративний характер. Це свідомий вибір, коли епістемологічні обґрунтування істини для нього виглядають зайвими, оскільки, за його словами: «... істина не потребує ані наочності, ні тим більше доказів – її очевидність самодостатня» [3, с. 64].

Екзистенціалісти та інтуїтивісти назвали б це станом «осаяння», коли трансцендентне знання стає частиною твоєї пережитої реальності.

З точки зору самої філософії та її історії це не є чимось новим та революційним, проте Просвітництво та позитивізм доклали багато зусиль, аби замінити в гносеології чимало «центральных» питань на «цікаві» та «методологічні» питання. Епістемологічні війни в європейській культурі мислення дещо травмували філософсько-християнську картину світу. Це той випадок, коли раціоналізація духовної сфери людини під тиском широкоформатного панлогізму призводить до втрати відчуття «Божественного». Не забуваймо Л. Толстого, який зважився редагувати Євангеліє на свій лад. Поклав при цьому в основу злочинний з пізнавальної точки зору принцип – те, що я усвідомлю розумом, то є морально достовірним, а того, що не вимірюється раціонально – слід позбутися, як філософського аґавізму пізнавальних традицій минулого. Ця проблема не вичерпала своєї актуальності і сьогодні, так серед сучасних вітчизняних мислителів знаходимо відгук на цю проблему: «У сучасній некласичній гносеології потрібно, як нам здається, врахувати окрім «вертикальної», так би мовити «фронтальної» модель

пізнавального процесу. Її схема визначена так, що чуттєво-емпіричне та теоретичне з двох боків (ніби «двома руками») охоплюють досліджуваний об'єкт. А в центрі цього «фронту пізнання» знаходиться творча активність інтуїції, продуктивна уява, символічні форми, категоріальні матриці синтезу емпіричного та теоретичного, здатність наочно-гносичного та мовного моделювання» [5, с. 73].

Далі С. Кримський додає: «Адже активність людини не вичерпується матеріальною реальністю, але має також духовну розмірність, бо дух є не менш активним та продуктивним, ніж практика. З позицій людської духовності пізнання є важливим не тільки з утилітарного, практичного боку. Воно орієнтовано також на екзистенційні проблеми піднесення над конечністю людського буття, прилучення до безсмертних цінностей духу, яке намагнічує його безкінечністю та абсолютністю» [5, с. 74].

За глибоким переконанням П. Євдокимова істина має один єдиний (зовнішній та іманентний) критерій своєї достовірності – це любов. Філософ вводить у текст для посилення цієї тези навіть словосполучення «влада любові», підкреслюючи її домінують. Мислитель пише: «Не існує жодного формального критерію вселенскості соборів, проте собори існують і спрямовують усе наше життя; «влада любові» є невиразною в жодній юридичній формулі» [3, с. 64].

Для П. Євдокимова східна християнська традиція пізнається через почуття. У тексті філософ це називає «інстинктами східного православ'я», адже для нього православне вчення не є релігією Слова, як на це подивилась Реформація. Це скоріше «діалог» між людиною та Богом. Звертаючись до головних в християнстві богословських методів пізнання – апофатичного та катафотичного, П. Євдокимов побіжно їх аналізує, проте не протиставляє, вказуючи на переваги кожного і пізнавальну обмеженість кожного. Для Павла Миколайовича обидва ці методи цінні, проте не рівнозначні. Здається, що ці методи наче займають (однакову для обох) відстань до об'єкту пізнання (Творця як Абсолюту), проте сприймають цю відстань по-різному, у різних онто-гносеологічних площинах. На думку П. Євдокимова, бачити невидиме – трансцендентну сутність Бога, в межах апофатичного методу – це не значить «краще» бачити невидиме. Бо це лише можливість брати участь у переживанні нетоварних енергій. Також це спосіб засвідчити пізнавальну неміч людини, як тварної істоти, а ще це форма дотику до апофізи.

У катафотичному методі, на відміну від попереднього, на думку П. Євдокимова, ми маємо справу не з самим Творцем, а з його атрибутами та проявами у тварному світі. Цьому методу філософ дає власну роботу назву «метод винаходів». Адже погляд обернений до Бога – це погляд у бік унікальної та неповторної реальності, яку не можна схопити різноманітними «ізмами».

Слід зазначити той факт, що навіть їх порівнювання між собою у П. Євдокимова носить не критичний характер, а скоріше оцінювальний, з точки зору їх епістемологічного потенціалу. Філософська оцінка їх теж різна, проте пізнавальна вагомість – однаково обмежена

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка дошкільної та середньої освіти. Професійна освіта та теорія навчання

УДК 378: [005/09-051:37]

Самооцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти

SELF-ASSESSMENT OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATION MANAGERS

БОДНАР Оксана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4207-0624>

ШЕВЧИК Богдан – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-9157-7053>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-9>

BODNAR Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2, Maksym Kryvonos St., Ternopil, 46000, Ukraine

SHEVCHYK Bohdan – PhD student majoring in 011 Educational and Pedagogical Sciences, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2, Maksym Kryvonos St., Ternopil, 46000, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена дослідженню самооцінювання магістрантами управлінської компетентності в умовах сучасної вищої освіти. Актуальність проблеми підтверджено з педагогічної, психологічної та соціальної точок зору. Проаналізовано праці зарубіжних та вітчизняних науковців, підкреслено наукові здобутки з досліджуваної проблематики. Підкреслено, що систематичне оцінювання управлінської компетентності займають ключове місце в процесі формування професійної підготовки магістрів, що забезпечує відповідність освітньо-професійних і навчальних програм сучасним вимогам. Мета статті полягає у розробленні моделі самооцінювання рівня управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти за параметрами «мультидисциплінарність» та «багатофункціональність» та виокремленні відповідні рівні сформованості такої компетентності. Обґрунтовано важливість використання таких параметрів для оцінювання як «мультидисциплінарність» та «багатофункціональність» управлінської діяльності. Подано відповідні дефініції цих параметрів. Підкреслено їх значення для виявлення прогалів у знаннях та уміннях майбутніх менеджерів освіти. Кожен з цих параметрів описано певним комплексом показників, які можуть бути вибрані методом експертного опитування. Комплекс показників з числовими значеннями від 1 до 6 задають критерії оцінювання. Виокремлено рівні сформованості кожного показника управлінської компетентності за градацією її розвитку: «започаткування», «осмислення», «виконання», «майстерність», «досвідченість», «авторитетність». Кожен параметр описано десятьма показниками, які можна оцінити за шістьма рівнями розвитку. Визначено, що самооцінювання, як інструмент, відображає особистісну готовність магістрантів до професійної діяльності у сфері управління, що стає особливо актуальним у контексті швидких суспільних змін і зростаючих вимог до багатофункціональності роботи менеджерів освіти. Перспективами подальших досліджень можуть бути розвиток нових моделей оцінювання, застосування різних параметрів та вивчення ролі соціального контексту управлінської діяльності. Робота має значення для викладачів, дослідників та студентів, що вивчають проблеми вищої освіти і управління.

Ключові слова: підготовка менеджерів освіти, управлінська діяльність, самооцінювання, параметри, рівні сформованості управлінської компетентності, мультидисциплінарність та багатофункціональність управлінської діяльності.

Summary. The article is devoted to the study of master students' self-assessment of managerial competence in the context of modern higher education. The relevance of the problem is confirmed from the pedagogical, psychological and social points of view. The works of foreign and domestic scholars are analysed, scientific achievements in the field of research are emphasised. It is emphasised that the systematic assessment of managerial competence is a key part of the process of forming professional training of masters, which ensures the compliance of educational and professional and training programmes with modern requirements. The purpose of the article is to develop a model for self-assessment

of the level of managerial competence of future education managers by the parameters of «multidisciplinarity» and «multifunctionality» and to allocate the appropriate levels of formation of such competence. The importance of using such parameters for evaluation as «multidisciplinarity» and «multifunctionality» of managerial activity is substantiated. The relevant definitions of these parameters are presented. Their importance for identifying gaps in the knowledge and skills of future educational managers is emphasised. Each of these parameters is described by a certain set of indicators that can be selected by the method of an expert survey. A set of indicators with numerical values from 1 to 6 defines the evaluation criteria. The levels of formation of each indicator of managerial competence are distinguished according to the gradation of its development: «initiation», «comprehension», «execution», «skillfulness», «experience», «authority» Each parameter is described by ten indicators that can be assessed by six levels of development. It has been determined that self-assessment as a tool reflects the personal readiness of master's students for professional activities in the field of management, which is especially relevant in the context of rapid social change and growing demands on the multifunctionality of education managers. Prospects for further research may include the development of new assessment models, the use of various parameters and the study of the role of the social context of managerial activity. The work is relevant for teachers, researchers and students involved in higher education and management.

Key words: education managers' training, managerial activity, self-assessment, parameters, levels of managerial competence formation, multidisciplinarity, and multifunctionality.

Вступ. У світі постійної зміни, де глобалізація, технологічний розвиток та соціальна мобільність визначають динаміку суспільних процесів, вища освіта стає ключовим фактором для підготовки висококваліфікованих професіоналів, спроможних працювати в умовах високої конкурентності. Серед важливих трендів розвитку вищої освіти є: технологізація та цифровізація освітніх процесів, інклюзивність і мультикультурність освітнього середовища, зростаюча важливість міждисциплінарності, а також адаптування освітньо-професійних програм до змін у структурі ринку праці. Розуміння викликів, з якими стикається вища освіта, та розробка стратегій для їх подолання є важливою задачею для академічної спільноти.

Успішне управління будь-якою організацією вимагає від фахівців глибоких знань, асиміляції критичних умінь та проникнення в сучасні ринкові тенденції. Це особливо важливо зараз, коли управлінські ролі стають все складнішими та непередбачуваними. Магістратура зі спеціальності 073 Менеджмент надає потенційним лідерам можливість розвивати критичне мислення, аналітичні навички та вміння приймати рішення на основі достовірної інформації, оскільки управлінська компетентність стає вирішальним фактором успіху в ефективному управлінні закладом освіти.

Отже, в сучасному швидкозмінному та турбулентному суспільстві, де освіта визначає майбутнє покоління, управлінська компетентність менеджерів освіти є важливим інструментом впровадження інновації, конкуренції за ресурси та ефективне управління інтелектуальним потенціалом.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Сьогодні набуває вирішальної актуальності змагання за абітурієнта, за інтелектуальний капітал закладів вищої освіти, який стимулює якісну освітню динаміку. Багато дослідників менеджменту вказують на те, що управлінська діяльність не може бути автоматичною, вона змінюється щоразу відповідно до ситуації, специфіки суб'єктів управління, ресурсів. Варто згадати слова Генрі Мінцберга: «Люди керують через пульт, як телевизором. Ти натискаєш кнопку. Занадто багато людей намагаються керувати компанією саме так. І керують вони погано. Знову ж таки: менеджери повинні спуститися на землю, вони повинні бачити, жити і відчувати те, що там відбувається» [12].

Актуальність оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності здобувачів освіти в умовах магістратури можна обґрунтувати з трьох точок зору: педагогічної, психологічної і соціологічної. Педагогічний аспект проблеми зумовлений тим, що менеджери освіти мають велику відповідальність за організацію та оцінювання ефективності освітнього процесу. З точки зору психологічного аспекту, наявність об'єктивної оцінки забезпечує чіткість, прогнозованість та валідність в оцінюванні, вселяє впевненість у виборі ефективних методик. А щодо актуальності використання критеріїв оцінювання управлінської компетентності майбутніх менеджерів, з точки зору соціальних аспектів, підтверджується тим, що суспільство повинно бути впевненим у ефективній підготовці керівників закладу освіти відповідно до запитів суспільства. Адже керівникам варто враховувати потреби різних груп соціальних груп учасників освітнього процесу, наприклад, мігрантів, біженців, внутрішньо переміщених осіб, представників різних релігійних конфесій, осіб з інвалідністю за учнів особливими освітніми потребами тощо. Тому концепція підготовки менеджерів освіти як лідерів нової формації в сучасних умовах орієнтована на мультидисциплінарність та багатофункціональність.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження підготовки менеджерів освіти спрямовані на виявлення найкращих практик у цій сфері, з'ясування проблем управління закладами вищої освіти, розробку моделей менеджерів, пошук моделей оцінювання рівня сформованості управлінських компетентностей на засадах валідних критеріїв тощо.

Серед зарубіжних авторів цією тематикою цікавились багато сподвижників менеджменту. Майкл Фулан, стверджує, що «майже всі освітні зміни цінностей вимагають нових вмінь, поведінки і переконань або розуміння». Ці слова автор спрямовує до керівництва закладів освіти, підкреслюючи, що «зміна – це подорож, а не схема» [8].

Праці Тоні Буш спрямовані на розуміння впливу менеджерів на покращення освітнього процесу [9]. Fred C. Lunenburg у посібнику «Educational Administration: Concepts and Practices» розглядає ключові аспекти управління, включаючи підготовку менеджерів освіти

[11]. Про нові тенденції в публічному управлінні університетами дискутує Доніна Давіде [10].

Українські науковці теж не залишили без уваги проблему підготовки менеджерів освіти та оцінювання управлінської компетентності. У цьому плані у вітчизняній науці є вже суттєві досягнення.

М. Торган вбачає результат підготовки менеджерів освіти вбачає у сформованості їхньої функціональної компетентності, яку розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішкільного управління. Критеріями та показниками функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій автор називає: усвідомленість/неусвідомленість знань (показники: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань), гнучкість-ригідність умінь (показники: здатність адаптуватися до ситуації та відповідність умінь нормам посадових обов'язків), усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей (показники: стабільність вияву й активізація прогностичних якостей [7].

Н. Сас окреслила педагогічні умови та засоби професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників закладів освіти, а також оцінювальні засоби для виявлення рівня такої підготовки. Дослідниця запропонувала для визначення рівнів компетентності з інноваційного управління матрицю сполучення складових компетентності з інноваційного управління («інноваційне управлінське рішення, інноваційна управлінська технологія, інноваційні організаційні структури та інфраструктура, розвиток індивідуальної та групової сприйнятливості до нового, інноваційної активності) та таких форм її виявлення, як: сформованість понятійного апарату, володіння когнітивними алгоритмами, успішне виконання проблемних, ситуаційних завдань; наднормативна активність, рефлексивність студентів» [5]. Також автор пропонує три рівні готовності: недостатній, базовий, оптимальний. Критеріями розуміння випусником професійної діяльності автор визначає: сформований понятійний апарат; володіння когнітивними алгоритмами (уміння визначити структуру, логічну послідовність виконання професійних функцій); наднормативна активність, рефлексивність [5].

Н. Лебідь дослідила готовність менеджерів до стратегічного управління і пропонує вимірювати таку готовність за такими критеріями: «виявлення потреби у визнанні, оцінка прагнення респондентів до самовдосконалення, бажання магістранта у здійсненні стратегічних змін і до формування готовності до стратегічного управління, спрямованості на діяльність» [3]. Крім того, автор провела кореляційний аналіз наявності залежності між показниками потреби у визнанні, потреби у самовдосконаленні, потреби у здійсненні стратегічних змін і спрямованості на діяльність, всередині кожної групи з метою підтвердження рівності показника рівня готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління [3].

С. Немченко виокремив структурно-функціональні компоненти підготовки до рефлексивного управління, комплекс компонентностей, визначив показники і рівні

підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління: орієнтаційний (низький), коопераційний (середній), адаптивний (високий) та сформований та розробив відповідні критерії оцінювання таких рівнів [4].

Отже, у світлі досліджень, проведених науковцями як зарубіжних країн, так і України, стає очевидним, що підготовка менеджерів у сфері освіти та систематичне оцінювання їх управлінської компетентності мають ключове значення в освітньому процесі, що забезпечує відповідність навчальних програм сучасним вимогам та викликам. Без такої оцінки, заклади вищої освіти можуть лише здогадуватися про якість своєї підготовки, тоді як систематичний моніторинг та оцінювання дають змогу вчасно вносити корективи в програму, відповідаючи на нові виклики і вимоги сучасності. Пошук оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти продовжується і надалі.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. З огляду на актуальність проблеми, проблематика розробки критеріїв оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти і надалі потребує вивчення. Крім цього, вважаємо доцільним розробку моделі критеріїв за визначеними параметрами з числовими показниками для коректного визначення рівнів сформованості управлінської компетентності.

Мета статті: на основі наукових здобутків з досліджуваної проблеми розробити модель самооцінювання рівня управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти за параметрами «мультидисциплінарність» та «багатофункціональність» та виокремити відповідні рівні сформованості такої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що управлінська діяльність є мультидисциплінарною і багатофункціональною. Мультидисциплінарність пов'язана з тим, що професійна діяльність керівника вимагає знань та розуміння з різних дисциплін: філософії, педагогіки, економіки і бізнесу, психології, педагогіки, освітології, соціології, правознавства, етики, інформаційних технологій. Керівник освіти має розуміти основи різного виду менеджменту: освітнього, економічного, комунікативного, інноваційного, а також стратегічного, проєктного, операційного, менеджменту персоналу, оцінювального, фінансового, маркетингового, інформаційного тощо. Однак розвиток науки показує такі нові дисципліни, які ще не використовуються у підручниках та студентів та магістрантів, серед яких: «Управління змінами», «Дидактика цифрового навчання», «Data Science» і «Аналітика освіти», «Екологічна освіта та сталий розвиток», «Управління ментальним здоров'ям в освіті», «Етика штучного інтелекту», «Підприємництво в освіті», «Психологія благополуччя», «Нейролінгвістичне програмування», «Управління конфліктами і переговорами», «Юриспонденція в освіті» тощо. Тому визначаємо *мультидисциплінарність управлінської діяльності* як параметр, який можна охарактеризувати як інтегративний підхід до управлінської практики підготовки менеджера освіти, що об'єднує знання, методи та підходи з різних наукових дисциплін з метою оптимізації процесів

управління, вирішення складних управлінських задач та розвитку організації. Короткотерміновість підготовки магістрів-менеджерів не дозволяє ознайомити магістрантів з великим переліком усіх дисциплін, однак елементи більшості з них використовуються у циклі обов'язкових та вибіркових предметів та відображені у програмних результатах навчання.

Багатофункціональність управлінської діяльності підтверджується такими важливими факторами: різноманітність завдань, які керівник часто виконує одночасно; інтерактивний характер управлінської діяльності; зростання кількості управлінських функцій; різновекторна сфера відповідальності; постійна потреба взаємодіяти зі стейкхолдерами для узгодження управлінських рішень тощо.

В умовах постійних перетворень особливу трансформацію зазнає функціональна складова управлінської роботи. Як стверджують окремі автори, функції суб'єктів управління змінами у закладах освіти різняться за їх посадовим статусом і реалізуються у визначеній ієрархії управління [1]. Тому, під час підготовки менеджерів освіти, акцент зроблено на розвитку здатності майбутніх керівників ефективно виконувати функції на різних рівнях управління в умовах змін, уміючи при цьому як підпорядковуватись, так і ініціювати механізми їх вдосконалення.

Оцінювання будь-якої діяльності здійснюється за переважно за параметрами *ефективність і результативність*. На сьогодні відомими є праці, в яких ці генеральні параметри розкладаються на похідні параметри: наступність, правомірність, продуктивність, інноваційність та стратегічність, системність, технологічність, адаптивність, оптимальність, демократичність та гуманістичність [2].

Відтак, спробуймо оцінити управлінську компетентність майбутнього менеджера освіти за такими параметрами, як: *мультидисциплінарність та багатофункціональність*. *Мультидисциплінарний* підхід надає можливість отримати більш повне та глибоке розуміння, наскільки магістранти орієнтуються у концепціях навчальних дисциплін та мають певну теоретичну підготовку. За допомогою оцінювання *багатофункціональності* можна переконатися, що студенти можуть успішно застосовувати теоретичні знання на практиці, вирішувати реальні задачі та адаптуватися до різних ситуацій у контексті управлінської діяльності.

Кожен з цих параметрів опишемо певним комплексом показників, які можуть бути вибрані методом

експертного опитування. Комплекс показників із числовими значеннями задають критерії оцінювання. Запропонована модель самооцінювання управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти може допомогти студентам/магістрантам при аналізі власних прогалин у знаннях та уміннях. Для оцінювання управлінської компетентності магістрантам пропонується визначити свій рівень управлінської компетентності за кожним показником за такою вербальною та числовою градацією:

Започаткування: *тільки пізнаю (1 бал)*. На цій стадії особистість лише занурюється у контекст управлінської діяльності, зосереджуючись на придбанні базового теоретичного фундаменту, включаючи розуміння ключових концепцій та методологій.

Осмислення: *починаю розуміти (2 бали)*: Особистість вже освоїла головні концепції управлінської діяльності, однак практичний досвід ще недостатній. Можуть виникати труднощі в застосуванні теоретичних знань на практиці у світлі відсутності емпіричного досвіду.

Імплементація: *зрозумів (3 бали)*: Особистість уже має певний практичний досвід, здатна самостійно аналізувати ситуації та приймати рішення щодо типових управлінських завдань. Вона починає розвивати здатність до критичного мислення та адаптивного управління.

Майстерність: *добре володію (4 бали)*: У цьому стані особистість вже має значний досвід управлінської діяльності, демонструє уміння навігації в складних ситуаціях, вміє передбачати та мінімізувати ризики. Вона розвиває навички лідерства та стратегічного планування.

Досвідченість: *впевнено використовую (5 балів)*: На цьому рівні особистість може не лише ефективно використовувати свої управлінські знання та навички, але й починає проявляти здатність до інновацій, покращення управлінських процесів, розробки та впровадження нових стратегій.

Авторитетність: *можу пояснити*: Цей рівень характеризує особистість, як досвідченого управлінця, здатного передавати свої знання та досвід іншим, ініціювати та проводити зміни на організаційному рівні, та який має уміння самоаналізу та саморегуляції своєї діяльності.

Пропонуємо модель самооцінювання управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти за параметром мультидисциплінарність (табл.1).

Позначений рівень сформованості показників управлінської компетентності магістранта показує загальну кількість балів 35. Максимальна кількість балів

Таблиця 1

Самооцінювання управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти за параметром *мультидисциплінарність*

Назва показника	Зміст показника	1 б.	2 б.	3 б.	4 б.	5 б.	6 б.
		Тільки пізнаю	Починаю розуміти	Зрозумів	Добре володію	Впевнено використовую	Можу пояснити:
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Критичне мислення	Здатність оцінювати інформацію та ідеї з різних джерел, визначати їх достовірність, релевантність та ефективність						

2. Адаптивність та гнучкість управління в умовах постійно змінюваних викликів	Здатність адаптуватися до нових обставин, переглядати та оновлювати свої методи, навички, стратегії та підходи до управління						
3. Лідерство в цифровій трансформації	Здатність вести колектив за собою в процесі цифрової трансформації, формуючи цифрову культуру в школі						
4. Навички проєктного управління	Здатність концентруватись на унікальних цілях, з фокусом на деталях та організацією ресурсів, а також уміння працювати з невизначеністю та ризиками						
5. Розуміння технологій:	Знання роботи з системами управління навчанням (LMS), системами управління базами даних, цифровими інструментами для створення графіків та діаграм, інструментами аналітики тощо						
6. Розуміння невизначеності	Уміння приймати рішення без повної інформації, швидко реагувати на зміни обставин						
7. Навички візуалізації	Уміння візуально представляти інформацію; у вигляді моделей, схем, діаграм, графіків та інфографіків тощо						
8. Правова грамотність	Знання та розуміння правової системи, законів та регулятивних актів, що стосуються діяльності організації						
9. Культура безпеки:	Здатність створювати та підтримувати безпечне навчальне середовище для учнів та персоналу						
10. Екологічна культура	Знання з управління екологічними ризиками, сталого використання ресурсів, а також впровадження зелених технологій						

за цим параметром – 60 балів. Щоб визначити загальний рівень сформованості управлінської компетентності за цим параметром, зробимо градацію:

- 60-51 – експертний рівень;
- 50-41 – високий рівень;
- 40-31 – достатній рівень;
- 30-21 – середній рівень;
- 20-11 – низький рівень;
- 10-1 – мінімальний рівень.

З огляду на зростаючу складність і вимоги сучасної освітньої системи, другий параметр *багатофункціональність* розуміємо як специфічну сферу управлінської діяльності, що відображає широкий спектр функцій, які менеджер повинен виконувати в процесі управління, що вимагає концентрації уваги на процедурних та операційних аспектах. Багатофункціональність управлінської діяльності, що включає стратегічне планування, координацію ресурсів, вирішення проблем, тактичне консультування, взаємодію зі

стейкхолдерами, мотивацію персоналу, моніторинг процесів та оцінювання ефективності, підкреслює необхідність гнучкого мислення та адаптації керівника до швидкої динаміки прийняття рішень, при цьому враховуючи специфіку різних потреб споживачів освіти. У табл. 2 наведено модель самооцінювання магістрами власного рівня управлінської компетентності за параметром *багатофункціональність*.

Якщо здобувач освіти оцінити себе за поданим зразком, набере 26 балів. Із урахуванням попередньої розподілу, це відповідає середньому рівню. Таким чином, моделі самооцінювання управлінської компетентності здобувачів освіти дадуть змогу студентам та магістрантам відстежувати свій рівень сформованості управлінської компетентності, моніторити свій прогрес у розвитку управлінських навичок та самооцінити свої досягнення у цій сфері. Зрозуміло, що магістранти мають можливість компенсувати свої знання, набуті шляхом

Таблиця 2

**Самооцінювання управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти
за параметром *багатофункціональність***

Назва показника	Зміст показника	1 б.	2 б.	3 б.	4 б.	5 б.	6 б.
		Тільки пізнаю	Починаю розуміти	Зрозумів	Добре володію	Впевнено використовую	Можу пояснити
1. Інтерактивне навчання та е-діяльність	Здатність до сприяння впровадженню інтерактивних методів навчання, використання електронних платформ та засобів для підтримки відкритого доступу до навчальних матеріалів, сприяння е-діяльності та онлайн-навчання						
2. Інтегрованість STEM-освіти	Здатність до пропагування та розвитку інтегрованої STEM-освіти (наука, технології, інженерія, математика), яка сприяє розвитку інноваційного та технологічного мислення серед здобувачів освіти та підготовки їх до сучасного ринку праці						
3. Організаційні навички:	Здатність до швидкого переключення, гнучкого планування, зміни пріоритетів та ресурсів в залежності від ситуаційних потреб						
4. Екологічна відповідальність	Здатність до розробки та впровадження практик, спрямованих на використання енергоефективних технологій, впровадження зелених ініціатив та формування екологічної свідомості серед здобувачів освіти						
5. Рішучість та прийняття рішень	Здатність до швидкого та обґрунтованого вирішення проблем, прийняття стратегічних та тактичних рішень у складних ситуаціях						
6. Управління змінами	Здатність адаптуватися до змін, ефективно управляти процесом змін, впроваджувати інновації та забезпечувати стаке вдосконалення організації						
7. Управління аналітичною діяльністю	Здатність до використання аналітики даних для оцінки ефективності навчальних програм, визначення потреб здобувачів освіти та прогнозування трендів в освіті. Здійснення дослідницької роботи та впровадження інноваційних підходів на основі наукових досліджень						
8. Партнерство та залучення громади	Здатність до співпраці з різними зацікавленими сторонами, включаючи батьків, громадські організації та представників бізнесу. Активне залучення громадськості до прийняття рішень, встановлення спільних цілей та підтримки розвитку закладу освіти						
9. Глобальна орієнтація	Здатність до розуміння та адаптації до глобальних трендів та викликів, врахування міжнародних стандартів та норм управління, співпраця з міжнародними партнерами та впровадження міжнародних проєктів						

12. Mintzberg H. «Leadership vs. Management? That's plain nonsense». *Chefredakteur New Management*, 2019. No. 6. URL: <https://newmanagement.haufe.de/leadership/interview-mit-henry-mintzberg> (дата звернення: 18.05.2023).

Reference

1. Bodnar O., Gorishna O. (2021). Funkciyi upravlinnya zakladom osvity' v umovax zmin [Management functions of an educational institution in the context of change]. *Imidzh suchasnogo pedagoga – The image of a modern teacher*, 6, 5–10 (accessed: 16.04.2023) [in Ukrainian].
2. Bodnar O. S. (2013). *Upravlinnya anality'ko-ekspertnoyu diyal'nisty u sferi zagal'noyi seredn'oyi osvity' regionu (teorety'ko-pry'kladny'j aspekt): monografiya* [Management of analytical and expert activity in the field of general secondary education in the region (theoretical and applied aspect)]. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
3. Lebid' O. V. (2017). *Formuvannya gotovnosti majbutn'ogo kerivny'ka zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu do strategichnogo upravlinnya v umovax magistratury': teorety'ko-metody'chny'j aspekt: monografiya* [Formation of the Future Head of a General Educational Institution's Readiness for Strategic Management in the Conditions of Master's Degree: Theoretical and Methodological Aspect: monograph]. Dnipro: Un-t imeni Al'freda Nobelya [in Ukrainian].
4. Nyemchenko S. G. (2021). *Teorety'chni i metody'chni zasady' pidgotovky' menezheriv osvity' do refleksy'vnogo upravlinnya* [Theoretical and methodological foundations of training education managers for reflective management]. *Dy's. ... d-ra ped. nauk*. Kharkiv (accessed: 14.03.2023) [in Ukrainian].
5. Sas N. M. (2014). *Pidgotovka majbutnix kerivny'kiv navchal'ny'x zakladiv do innovacijnogo upravlinnya: stan ta perspekty'vy': monografiya* [Preparing Future Heads of Educational Institutions for Innovative Management: Status and Prospects. Monograph]. Poltava: PNPV imeni V. G. Korolenka [in Ukrainian].
6. *Suchasny'j kontent profesijnogo rozvy'tku menezheriv osvity' v umovax global'ny'x vy'kly'kiv ta reform: kolekt. monografiya*. (2017). [Modern content of professional development of education managers in the context of global challenges and reforms: a collective monograph]. / S. K. Xadzh'yadyeva ta in.; za zag. red. S. K. Xadzh'yadyevoyi. Mykolaiv: Yemel'yanova T. V. [in Ukrainian].
7. Torgan M. M. (2010). *Analiz stanu pidgotovky' menezheriv osvity' do vy'konannya profesijnny'x funkcij* [Analysis of the state of training of education managers to perform professional functions.]. *Visny'k Nacional'noyi akademiyi Derzhavnoyi pry'kordonnoyi sluzhby' Ukrayiny'*. Vy'p. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_1_22 (accessed: 08.12.2022) [in Ukrainian].
8. Fullan M. Sy'ly' zmin. (2000). *Vy'miryuvannya gly'by'ny' osvitnix reform; per. z angl* [Measuring the depth of educational reforms.]. G. Shy'yan, R. Shy'yan. Lviv: Litopy's [in Ukrainian].
9. Bush Tony. (2020). *Educational Leadership and Management: Theory, Policy, and Practice. Main Issues Of Pedagogy And Psychology*, № 3 (3). P. 31–43. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf> (accessed: 16.02. 2023).
10. Davide Donina (2017). *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Edited by I. Bleiklie, J. Enders, and B. Lepori, London, Palgrave Macmillan, 329 p. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2018.1541049?journalCode=rehe20> (accessed: 21.04.2023).
11. Lunenburg F. C., & Ornstein A. O. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage, 516 p.
12. Mintzberg H. (2019). «Leadership vs. Management? That's plain nonsense». *Chefredakteur New Management*, № 6. URL: <https://newmanagement.haufe.de/leadership/interview-mit-henry-mintzberg> (accessed: 18.05.2023).

УДК 37. 017

Самоактуалізація та самореалізація як освітні пріоритети Нової української школи

SELF-ACTUALIZATION AND SELF-REALIZATION AS EDUCATIONAL PRIORITIES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

ЛАВРОВА Лариса – кандидат філософських наук, завідувач кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8027-3364>

САВЧЕНКО Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2551-7164>

ГІРЛІНА Наталя – кандидат філософських наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-1226-3855>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-10>

LAVROVA Larisa – Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Department of Health Education and Culture, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

SAVCHENKO Viktoriya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Health Education and Culture, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

HIRLINA Natalia – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. У статті проведено аналіз змісту термінів самоактуалізації та самореалізації у контексті процесу цілепокладання Нової української школи. Показано, що ототожнення термінів самоактуалізації та самореалізації, яке часто здійснюється у наукових роботах та директивних документах, є методологічно невиправданим та шкідливим для практики освітніх реформ. Визначено передумови науково обгрунтованого розмежування змісту обох термінів. Узагальнено основні підходи щодо розмежування понять самоактуалізації та самореалізації у науковій літературі. До них доцільно віднести інтерпретацію понять самоактуалізації та самореалізації як складової одне одного, розмежування як когнітивного та діяльнісного феноменів, розділення на основі дихотомії ідеального та реального, використання філософських категорій змісту та форми. Показано методологічну та практичну доцільність використання понять людського потенціалу та людського фактору для обгрунтування специфіки понять самоактуалізації та самореалізації. Зроблено висновок, що через самоактуалізацію здійснюється відтворення родової (духової) сутності людини в її індивідуальному бутті, відтак вона містить у вигляді орієнтирів саморозвитку гуманістичний та соціоцентричний ідеал, актуалізуючи майбутнє через розгортання потенціалу саморозвитку людини. У межах процесу самоактуалізації забезпечується необхідні для сучасної освіти установка на постійне самовдосконалення як пошук самого себе, узгодження власних компетенцій, цінностей, сенсожиттєвих пріоритетів з потребами суспільства та загальнолюдськими цінностями. Самоактуалізація у межах пріоритетів Нової української школи має розглядатися в якості основної цілі, що забезпечує саморозвиток особистості і є інтегральною метою освітньої діяльності. У свою чергу самореалізація відображає прагматично-компетентнісний вимір освітньої діяльності, орієнтує освіту та людину на розвиток власних умінь, знань, талантів та їх використання у реальному житті для забезпечення успіху й самоствердження на особистісному та професійному поприщі. У межах процесу самореалізації також здійснюється становлення особистості, проте переважно прагматичного характеру – як реалізація власних планів та бажань щодо професії, соціального статусу, індивідуальних досягнень. Тому глобальна стратегія Нової української школи має бути зорієнтована на підпорядкування цілей самореалізації більш загальним завданням самоактуалізації.

Ключові слова: Нова українська школа, цілепокладання, саморозвиток, самоактуалізація, самореалізація, особистість.

Summary. *The article analyzes the content of the terms self-actualization and self-realization in the context of the goal-setting process of the New Ukrainian School. It is shown that the identification of the terms self-actualization and self-realization, which is often carried out in scientific works and directive documents, is methodologically unjustified and harmful to the practice of educational reforms. The prerequisites for a scientifically based delimitation of the content of both terms are defined. The main approaches to distinguishing the concepts of self-actualization and self-realization in scientific literature are summarized. It is appropriate to include the interpretation of the concepts of self-actualization and self-realization as a component of each other, demarcation as cognitive and activity phenomena, separation based on the dichotomy of ideal and real, and the use of philosophical categories of content and form. The methodological and practical expediency of using the concepts of human potential and the human factor to substantiate the specificity of the concepts of self-actualization and self-realization is shown. It is concluded that self-actualization reproduces the ancestral (spiritual) essence of a person in his individual being, therefore it contains a humanistic and sociocentric ideal in the form of guidelines for self-development, actualizing the future through the deployment of a person's self-development potential. Within the process of self-actualization, the attitude to constant self-improvement necessary for modern education is provided as a search for oneself, coordination of one's own competencies, values, meaningful life priorities with the needs of society and universal human values. Self-actualization within the priorities of the New Ukrainian School should be considered as the main goal, which ensures the self-development of the individual and is an integral goal of educational activity. In turn, self-realization reflects the pragmatic-competent dimension of educational activity, orients education and a person to the development of one's own skills, knowledge, talents and their use in real life to ensure success and self-affirmation in the personal and professional sphere. Within the process of self-realization, the formation of a personality is also carried out, but mainly of a pragmatic nature - as the realization of one's own plans and desires regarding the profession, social status, and individual achievements. Therefore, the global strategy of the New Ukrainian School should be oriented towards subordinating the goals of self-realization to more general tasks of self-actualization.*

Key words: *the New Ukrainian school, goal setting, self-development, self-actualization, self-realization, personality.*

Вступ. Значення понять самоактуалізації та самореалізації для дослідження проблематики Нової української школи (НУШ) пояснюється тим, що вони належать до термінів, які визначають базові виміри освітньої теорії та практики, пов'язаних зі становленням сенсожиттєвих пріоритетів особистості в освітньому процесі. Йдеться про визначення стратегічних аспектів цілепокладання освітніх реформ, які здійснюються через механізми НУШ. Від адекватності цілей реформування вітчизняної освіти залежить і успіх всіх інших його аспектів. Враховуючи належність концептуальних засад НУШ до педагогіки особистісного саморозвитку, саме у межах екзистенціально-особистісного визначення цілей реформ забезпечується їх узгодження з потребами сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Проблема визначення цілей освіти та освітніх реформ в сучасних умовах у межах концептів саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості розглядається у багатьох вітчизняних наукових розвідках за низкою напрямів. Розглядаються проблеми поєднання завдань самоактуалізації та самореалізації для забезпечення оптимального процесу саморозвитку особистості (Б. Братаніч, І. Гаркуша, І. Ільченко, А. Крижановський та інші). Досліджуються різноманітні виміри даних концептів у історико-генезисному та компаративістському плані (І. Васюк, О. Вишневіська, Ю. Завацький, І. Жигаренко, Л. Конотоп, С. Лисенко, І. Родченкова та інші). Аналізуються і конкретні технологічні аспекти забезпечення завдань самоактуалізації та самореалізації в освітньому процесі (Л. Дябел, О. Кропишина, Н. Овчаренко, А. Сакун та інші). Разом з тим розмежування понять самоактуалізації та самореалізації особистості у контексті цілей НУШ є малодослідженим аспектом проблеми.

Між тим необхідність такого аналізу є достатньо очевидною, оскільки в багатьох наукових дослідженнях та

офіційних документах ці поняття використовуються як синонімічні. Розгляд саморозвитку без структурування його складових створює серйозні проблеми у процесі цілепокладання освітніх реформ. Адже навіть у роботах А. Маслоу, фундатора концепції самоактуалізації, остання постійно використовується як синонім терміну самореалізації. «Створюється враження, начебто у людства є єдина кінцева мета, віддалена мета, до якої прагнуть усі люди, – писав він. Різні автори називають її по-різному: самоактуалізація, самореалізація, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, креативність, продуктивність, але всі вони згодні з тим, що все це синоніми реалізації потенцій індивіда, становлення людини у повному сенсі цього слова, становлення тим, ким вона може стати» [14, с. 214].

Мета статті. Визначення ролі концептів самоактуалізації та самореалізації у системі цілепокладання НУШ на основі розмежування їх змісту.

Виклад основного матеріалу. Використання у якості синонімічних понять самоактуалізації та самореалізації в межах психологічного та особливо педагогічного дискурсів протягом тривалого часу не було проблемним і певною мірою об'єктивно обумовленим, оскільки мала місце синкретичність об'єкта дослідження процесів соціалізації. У науковій літературі відмічається поява практично одночасно цілої низки понять, що розкривають термін «самості» у контексті процесів соціалізації в умовах становлення гуманістичної філософії та психології і педагогіки особистісного саморозвитку. При цьому найбільшого значення набуло поняття «самоздійснення», що інтерпретувалося як кінцевий результат самореалізації у вигляді повного розкриття інтенцій особистості до саморозвитку [13, с. 13]. Що стосується понять «самоактуалізація» та «самореалізація», то їх використовували найчастіше як синонімічні у межах процесу самоздійснення людини.

Загалом усі вказані терміни розглядалися як дуже близькі, оскільки вони описували по суті єдиний процес, які різні автори характеризували у межах власних концепцій розуміння феномену саморозвитку особистості: як максимально повну реалізацію особистісних можливостей розвитку (К. Хорні); як прагнення особистості до максимально повного прояву та реалізації власних здатностей (К. Роджерс); як внутрішньо вмотивовану активність людини до саморозвитку з результатом у вигляді дійсного самовираження (Ф. Перлз); як прагнення людини стати такою, якою вона може стати при її наявних інтенціях розвитку (А. Маслоу) [8, с. 22].

Для педагогіки, що здійснювала переорієнтацію на цілі особистісного саморозвитку у межах формування постнекласичної освітньої парадигми також протягом тривалого часу не мало значення термінологічне розмежування даного феномену, оскільки важливим було саме досягнення змін глобального тренду в освітній царині. Але вихід на розробку конкретної стратегії модернізації освіти у межах моделі особистісного саморозвитку, на що власне і спрямована концепція Нової української школи, вимагає чіткої конкретизації цілей у межах глобальної мети – переорієнтації освіти на особистість та її саморозвиток.

За таких умов ототожнення понять самоактуалізації та самореалізації вже є методологічно невиправданим і шкодить завданням наукового обґрунтування цілей нової освітньої моделі. Термінологічна плутанина породжує відсутність належного розуміння найбільш суттєвих вимірів саморозвитку особистості і відповідно адекватного концептуального обґрунтування цілей та індикаторів результативності процесу становлення НУШ. При цьому вже є достатній потенціал наукових розвідок для вирішення проблеми як термінологічного розмежування даних феноменів, так і обґрунтування їх ролі у процесі освітніх нововведень НУШ. Зупинимося на найбільш поширених наукових підходах до вирішення даної проблеми.

Найбільш простим напрямом наукових розвідок є спроба визначити одне з понять у якості складової іншого поняття. Низка авторів пропонує інтерпретувати термін «самоактуалізація» в якості складової терміну «самореалізація». Обґрунтовується це тим, що поняття самореалізації нібито то не має обмежень належності до певних теоретичних конструктів і призначений для опису найбільш загальних процесів особистісного саморозвитку та комунікації з іншими людьми у межах соціокультурної взаємодії. У той же час поняття самоактуалізації розуміється в якості конкретно-наукової інтерпретації саморозвитку та самореалізації особистості, яке прив'язане до певних варіантів гуманістичної філософії та психології, що центруються на завданнях максимального розкриття потенціалу особистісних характеристик у максимально сприятливих для цього умовах [6, с. 12].

Однак на сьогодні дана позиція не витримує критики, оскільки традиційна концепція самоактуалізації у межах гуманістичної психології вже стала загальноприйнятою теорією для дослідження найрізноманітніших процесів, у тому числі і щодо саморозвитку людини в освітньому просторі. З цієї ж причини неможливо

на основі аналізу конкретних психологічних концепцій обґрунтувати включення поняття самореалізації як складової у зміст поняття самоактуалізації.

Досить поширеним є підхід, який розділяє поняття самореалізації та самоактуалізації на основі їх лінгвістичної інтерпретації. При цьому реалізація трактується як когнітивна діяльність, що має відношення до усвідомлення цілей та цілепокладання, а актуалізація інтерпретується як процес, що має певний конкретний результат. Виходячи з цього, самореалізацію дослідники пропонують розглядати як процес, що має відношення до внутрішнього світу людини, а самоактуалізацію – як організацію діяльності суб'єкта у зовнішньому світі (соціокультурному оточенні) [3, с. 23]. Відповідно досліджувані поняття аналізуються в якості двох окремих складових цілісного процесу саморозвитку людини-теоретико-когнітивної та практично-діяльнісної.

На нашу думку, таке розмежування самоактуалізації та самореалізації носить штучний характер і далеке від стандартів дійсно наукового аналізу. У чисто філологічному відношенні саме актуальність вказує на внутрішній вимір, у той час як реалізація пов'язана з вольовою діяльністю щодо досягнення мети. Та й звернення до витоків концепції самоактуалізації у її класичному розумінні (А. Маслоу) підтверджує, що пов'язані з нею процеси відносяться винятково до внутрішнього світу людини і мають цілепокладально-свідомий характер. Тому з наукового погляду саме самоактуалізація має інтерпретуватися як аспект внутрішньо умотивованого цілепокладання людини, а самореалізація – як зовнішній, діяльнісний вимір її саморозвитку [9, с. 54].

Прихильники викладеної вище точки зору часто спираються на роботи В. Франкла, у яких основою саморозвитку людини виступає саме феномен самореалізації як основа реалізації її трансцендентних цінностей та сенсу життя. Самореалізацію В. Франкл дійсно розглядав як самотрансценденцію, вважаючи загальнолюдським феноменом, у той час як самоактуалізацію інтерпретував лише як її побічний продукт. На його думку, «людина завжди спрямована зовні себе на щось, що не є нею самою, – на щось або на когонебудь: на сенс, який людина здійснює, або на співлюдину, з якою вона контактує. І лише остільки, оскільки людина самотрансцендує, вона і здійснює себе – у служінні справі або у любові до інших» [15, с. 92].

Однак потрібно мати на увазі, що В. Франкл аналізує той тип самоактуалізації, який продукується на основі егоцентричної моделі особистості, коли сама самоактуалізація є безпосередньою метою індивідуалістичних прагнень і не може розглядатися як узагальнена мета саморозвитку. У сучасній теорії саморозвитку людини такий підхід уже не використовується і концепція саморозвитку має яскраво виражений гуманістичний та соціоцентричний характер, де поєднуються прагнення людини до розкриття власних інтенцій саморозвитку з цінностями соціального активізму та конструктивізму [1, с. 15].

Внаслідок цього набагато більш науково обґрунтованими слід вважати погляди авторів, які вважають

самоактуалізацію внутрішньо-когнітивним процесом визначення цілей саморозвитку, а самореалізацію розглядають як зовнішньо-діяльнісний процес уже визначених цілей. Самоактуалізація репрезентує активність самої людини щодо виявлення та розуміння власних можливостей саморозвитку, у той час як самореалізація репрезентує її здатність доцільно та ефективно використовувати ці можливості як ресурс саморозвитку в реальній діяльності і тим самим акцентує об'єктивні характеристики даного процесу. Самоактуалізація виступає в якості процесу переходу потенційного в людині в її актуальне буття через внутрішню умотивованість до саморозвитку. Самореалізація представляє собою трансформацію внутрішньо-актуального у реальні дії суб'єкта саморозвитку, що дають емпірично фіксований результат [7, с. 94].

Хоча така інтерпретація є більш обґрунтованою, ніж попередня, у цілому розмежування досліджуваних понять виключно на основі внутрішньо-когнітивних та діяльнісно-практичних аспектів саморозвитку людини не забезпечує вирішення проблеми. З одного боку, ігноруються класичні підходи до розуміння самореалізації та самоактуалізації, а з іншого – не враховується синтетичний зміст даних термінів, який є домінуючим у сучасних наукових розвідках.

У зв'язку з цим слід звернути увагу на спроби низки дослідників розмежувати поняття самоактуалізації та самореалізації, виходячи зі специфіки тих орієнтирів саморозвитку людини, які в них відображені. При цьому самореалізація розглядається у якості завершального етапу саморозвитку людини як результат досягнення у процесі практичної діяльності поставлених цілей та завдань на тому чи іншому етапі розвитку. Одночасно вона може бути і початком нового етапу саморозвитку у випадку визначення його нових завдань чи освоєння нових форм самоздійснення у різних видах діяльності. Що стосується самоактуалізації, то вона є основою формування цілей щодо більш повного виявлення власних особистісних можливостей суб'єкта саморозвитку, які формуються за досить тривалий період на основі прагнення до узгодження власного процесу саморозвитку з загальнолюдськими цінностями, які у такому випадку виступають як цінності самоактуалізації. Відповідно самореалізація орієнтована на конкретні завдання саморозвитку людини, а самоактуалізація визначає довготермінову його мету [2, с. 91].

Продовженням досліджень самоактуалізації та самореалізації у контексті їх взаємообумовленості як вимірів саморозвитку слід вважати роботи, де використовується евристичний потенціал категорій змісту та форми. Самоактуалізація у таких роботах здебільшого розглядається як зміст усього процесу саморозвитку людини, у той час як процес самореалізації виступає у якості його форми [10, с. 93]. Така позиція спирається на висновки А. Маслоу щодо необхідності «побачити особистість зсередини як члена роду людського і як конкретного індивіда» і необхідність сприяння власним тенденціям людини до саморозвитку з боку суспільства як здатній до самоорганізації системі, що самостійно визначає шляхи свого розвитку [14, с. 216].

Низка дослідників аналізує роль термінів самоактуалізації та самореалізації у контексті можливостей розкриття людського потенціалу саморозвитку. При цьому розкриття власне людського потенціалу пов'язується з процесом самоактуалізації, а процес самореалізації розглядається в якості основи розвитку людського капіталу. Відповідно самоактуалізація забезпечує розкриття іманентного потенціалу людини до саморозвитку, а самореалізація пов'язана з досягненням практично-утилітарних цілей розвитку людини у конкретних соціокультурних умовах. Відтак самореалізація не лише відображає більш приземлений аспект саморозвитку людини, а й стосується суттєво меншого обсягу її якостей, оскільки фактично не включає у себе духовно-ціннісні потенції саморозвитку людини [11, с. 107].

На нашу думку, такий підхід є достатньо продуктивним, оскільки дозволяє чітко виокремити роль досліджуваних феноменів у процесі особистісного саморозвитку. Самореалізація розуміється як процес здійснення людиною власних можливостей через досягнення визначених цілей на основі використання індивідуального творчого потенціалу. Це достатньо прагматичний та егоцентричний процес, що може мати не тільки позитивні, а й негативні прояви, оскільки тут домінують персонально-значимі цілі. Через самоактуалізацію реалізуються насамперед вищі духовні цінності людини як основа саморозвитку та активної участі людини у соціальній творчій діяльності [12, с. 34].

Виходячи з цього, можна зробити висновки стосовно цілепокладання Нової української школи. У визначеному вище контексті орієнтація освітньої діяльності на процес самореалізації у якості основної мети має розглядатися як системна помилка, оскільки глобальною метою сучасної освіти є комплексний саморозвиток людини з домінуванням його духовної складової. Соціальна активність, творчість, ефективна комунікація сучасної людини визначається не тільки її успішністю, а й насамперед духовним станом. І правильне розуміння ролі процесів самоактуалізації та самореалізації як цілей освітньої діяльності набуває смислового характеру, оскільки вони несуть різне навантаження стосовно формування духовного виміру саморозвитку особистості. Визначення у якості пріоритетних цілей самореалізації в освітній діяльності має розцінюватися як зниження базових цінностей до нижчих у відповідності зі шкалою А. Маслоу. Сутнісною природою ціннісної основи саморозвитку має бути самоактуалізація людини, яка відкриває перед нею можливості оптимально забезпечити розкриття власного потенціалу у єдності з соціоцентричними цінностями та орієнтирами духовного розвитку [4, с. 28].

У відповідності з цим процес самоактуалізації набуває пріоритетного значення, забезпечуючи формування духовної особистості, здатної визначитися із сенсом власного життя та розумінням свого місця у світі. Визначення самоактуалізації як основного виміру саморозвитку людини в освітньому процесі в умовах сучасного суспільства означає, що «самоактуалізація в сучасності виявляє собою способи самореалізації людини в тих умовах, які їй задає сьогодення, тобто сама сучасність» [5, с. 63].

Висновки. Таким чином, самоактуалізація виступає в освітньому процесі як внутрішньо детерміноване розгортання особистісного потенціалу, який закладений у ній як родовій істоті. Через самоактуалізацію здійснюється відтворення родової (духової) сутності людини в її індивідуальному бутті, відтак вона містить у вигляді орієнтирів саморозвитку гуманістичний та соціоцентричний ідеал, актуалізуючи майбутнє через розгортання потенціалу саморозвитку людини. У межах процесу самоактуалізації забезпечується необхідні для сучасної освіти установка на постійне самовдосконалення як пошук самого себе, узгодження власних компетенцій, цінностей, сенсожиттєвих пріоритетів з потребами суспільства та загальнолюдськими цінностями. Самоактуалізація у межах пріоритетів Нової української школи має розглядатися в якості основної цілі, що забезпечує саморозвиток особистості і є інтегральною метою освітньої діяльності.

У свою чергу самореалізація відображає прагматично-компетентнісний вимір освітньої діяльності, орієнтує освіту та людину на розвиток власних умінь, знань, талантів та їх використання у реальному житті для забезпечення успіху й самоствердження

на особистісному та професійному поприщі. У межах процесу самореалізації також здійснюється становлення особистості, проте переважно прагматичного характеру – як реалізація власних планів та бажань щодо професії, соціального статусу, індивідуальних досягнень. Самореалізація є теж важливою метою освітньої діяльності, оскільки стосується конкретних аспектів саморозвитку людини у найближчому часово-просторовому вимірі. При цьому у процесі самореалізації розвиваються ті елементи її здатностей, які вже достатньо чітко визначені і мають зрозумілий для людини вплив на її подальший розвиток. У процесі самореалізації здійснюється розвиток наявного потенціалу людини та її цілей і бажань. Враховуючи значною мірою практично-утилітарний характер даного процесу та його обмеженість наявним життєвим горизонтом, слід говорити про високий рівень підпорядкування цього процесу зовнішнім впливам для забезпечення досягнення життєвого успіху, а також потенційні загрози переорієнтації саморозвитку особистості на егоцентричні цілі. Тому глобальна стратегія Нової української школи має бути зорієнтована на підпорядкування цілей самореалізації більш загальним завданням самоактуалізації.

Список використаних джерел

1. Братаніч Б. В., Ільченко І. Г. Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*. 2011. № 2. С. 13–20.
2. Васюк І. В. Питання самоактуалізації та самореалізації особистості студента: філософсько-антропологічні аспекти. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2019. № 1. С. 86–93.
3. Гаркуша І. В., Крижановський А. Є. Самоактуалізація, самовизначення та самореалізація як рушійна сила кар'єрної спрямованості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 17–24.
4. Дябел Л. І. Розвиток самоактуалізації особистості в процесі її соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2015. Вип. 20. С. 25–31.
5. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 1. С. 62–77.
6. Конотоп Л. Г. Феномен самоактуалізації «я»: особливості інтерпретацій. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2020. № 2. С. 9–13.
7. Кривопишина О. А. Психологічні особливості професійної самоактуалізації та самореалізації особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. Вип. 1. С. 91–106.
8. Лисенко С. О. Становлення і розвиток парадигми самоактуалізації особистості та її переосмислення у контексті сучасності. *Humanities studies*. 2021. Вип. 8. С. 20–28.
9. Московець Л. Самоактуалізація та самореалізація особистості: філософсько-психологічне розуміння. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5. С. 51–56.
10. Овчаренко Н. Самоактуалізація та самореалізація особистості у практичному освітньому процесі постсучасного зразка. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2015. № 1–3. С. 90–96.
11. Родченкова І. В., Вишневіська О. П., Завацький Ю. А., Жигаренко І. Є. Смісложиттєві орієнтації та самоактуалізація особистості: огляд наукових парадигм. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2023. № 1. С. 98–110.
12. Саєн А. В. Освіта майбутнього в критеріях самовизначення і самоактуалізації. *Нова парадигма*. 2012. Вип. 110. С. 28–36.
13. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2021. № 1. С. 11–16.
14. Maslow Abraham. *Motivation and Personality*. NY., Addison-Wesley, 1987. 345 p.
15. Frankl Viktor E. *Man's Search for Meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust*. L.: RANDOM HOUSE GROUP, 2004. 326 p.

References

1. Bratanich B. V., Ilchenko I. H. (2011). Samoaktualizatsiia osobystosti ta osvita [Self-actualization of personality and education]. *Filosofski problemy osvity –Philosophical problems of education*, 2, 13–20 [in Ukrainian].
2. Vasiuk I. V. (2019). Pytannia samoaktualizatsii ta samorealizatsii osobystosti studenta: filosofsko-antropologichni aspekty [The issue of self-actualization and self-realization of the student's personality: philosophical and anthropological aspects]. *Visnyk*

Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. *Filosofia. Kulturolohiia – Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Culturology*, 1, 86–93 [in Ukrainian].

3. Harkusha I. V., Kryzhanovskyi A. I. (2020). Samoaktualizatsiia, samovyznachennia ta samorealizatsiia yak rushiina syla kariernoï spriamovanosti [Self-actualization, self-determination and self-realization as a driving force of career orientation]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedagogika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and psychology*, 2, 17–24 [in Ukrainian].

4. Diabel L. I. (2015). Rozvytok samoaktualizatsii osobystosti v protsesi yii sotsializatsii [The development of self-actualization of the personality in the process of its socialization]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedagogika – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 11. Social work. Social pedagogy*, 20, 25–31 [in Ukrainian].

5. Kolisnyk O. (2006). Dukhovnyi samorozvytok osobystosti [Spiritual self-development of the individual]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 1, 62–77 [in Ukrainian].

6. Konotop L. H. (2020). Fenomen samoaktualizatsii «ia»: osoblyvosti interpretatsii [The phenomenon of self-actualization «I»: peculiarities of interpretations]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Filosofia. Kulturolohiia – Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Culturology*, 2, 9–13 [in Ukrainian].

7. Kryvopshyna O. A. (2018). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoï samoaktualizatsii ta samorealizatsii osobystosti [Psychological peculiarities of professional self-actualization and self-realization of the individual]. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky – Psychological sciences: problems and achievements*, 1, 91–106 [in Ukrainian].

8. Lysenko S. O. (2021). Stanovlennia i rozvytok paradyhmy samoaktualizatsii osobystosti ta yii pereosmyslennia u konteksti suchasnosti [Formation and development of the paradigm of self-actualization of the individual and its rethinking in the context of modernity]. *Humanities studies*, 8, 20–28 [in Ukrainian].

9. Moskovets L. (2019). Samoaktualizatsiia ta samorealizatsiia osobystosti: filosofsko-psykholohichne rozuminnia [Self-actualization and self-realization of personality: philosophical and psychological understanding]. *Imidzh suchasnoho pedahoga – The image of a modern teacher*, 5, 51–56 [in Ukrainian].

10. Ovcharenko N. (2015). Samoaktualizatsiia ta samorealizatsiia osobystosti u praktychnomu osvithnomu protsesi postsuchasnoho zrazka [Self-actualization and self-realization of the individual in the practical educational process of the postmodern model]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a school, lyceum, gymnasium*, 1–3, 90–96 [in Ukrainian].

11. Rodchenkova I. B., Vyshnevskia O. P., Zavatskyi Yu. A., Zhyharenko I. Ie. (2023). Smyslozhyttevi oriantatsiia ta samoaktualizatsiia osobystosti: ohliad naukovykh paradyhm [Meaningful life orientation and self-actualization of the individual: a review of scientific paradigms]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty – Theoretical and applied problems of psychology and social work*, 1, 98–110 [in Ukrainian].

12. Sakun A. V. (2012). Osvita maibutnoho v kryteriiakh samovyznachennia i samoaktualizatsii [Education of the future in the criteria of self-determination and self-actualization]. *Nova paradyhma – A new paradigm*, 110, 28–36 [in Ukrainian].

13. Strukova T., Bratanich B. (2021). Sotsialnyi intelekt yak skladova feliksolohichnoho pidkhodu do sotsializatsii dytyny [Social intelligence as a component of felixological approach to child socialization]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filosofia. Pedagogika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy*, 1, 11–16 [in Ukrainian].

14. Maslow Abraham. (1987). *Motivation and Personality*. NY., Addison-Wesley, 345 p.

15. Frankl Viktor E. (2004). *Man's Search for Meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust*. L.: RANDOM HOUSE GROUP, 326 p.

УДК 371.12:373.5

Управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у закладі загальної середньої освіти

CHANGE MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

КРАВЧЕНКО Ганна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної Академії Наук України, вул. Леваневського, 52/4, м. Біла Церква, Київська обл., 09108, Україна

Kravchenko Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Management, Bilatserkiv Institute of Continuing Professional Education, University of Education Management of the National Academy of Sciences of Ukraine, 52/4 Levanevsky Str., Bila Tserkva, Kyiv region, 09108, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2156-3203>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-11>

Анотація. Стаття присвячена розв'язанню проблеми управління змінами у контексті професійного розвитку педагогічного колективу. Актуальність дослідженої тематики обумовлена потребою активного професійного розвитку педагога для формування здатності реагувати на зміни та ефективно працювати в умовах змін задля підвищення якості освітнього процесу. Проаналізовано важливі наукові досягнення з теорії управління змін та проблем професійного розвитку педагогів у вітчизняному та зарубіжному менеджменті. Подано дефініцію «управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у закладі загальної середньої освіти» як безперервний процес реалізації та регулювання єдиної лінії поведінки педагогів щодо сприйняття змін із застосуванням тактики підтримки та залучення до постійного професійного розвитку в активному мотиваційному освітньому середовищі. Встановлено, що управління змінами в контексті професійного розвитку педагогів має свої специфічні особливості, серед яких: наявність алгоритму, розробка технології управління змінами, налагодження каналів інформування, використання механізмів управління знаннями педагогічного персоналу. У такий спосіб, управління змінами стає цілісним процесом, що включає в себе множинну взаємопов'язаних елементів, і неможливим без активної участі педагогів, які є ключовими агентами змін у процесі освіти. Наведено отримані результати дослідження рівня професійного розвитку педагогів на основі вивчення теорії управління змінами. Запропоновано факторно-критеріальну модель оцінки стану управління професійним розвитком педагогів НВК в умовах змін. На основі загальної структури діяльності керівника закладу освіти, змісту й специфіки управлінської діяльності нами було визначено фактори управління професійним розвитком педагогів НВК, а саме: планово-прогностична діяльність щодо організації моніторингу, діагностична, інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, організаційно-координаційна, контрольна-діагностична та регулятивно-корекційна діяльність. Подані результати дослідження щодо задоволеності педагогів своєю участю у реалізації змін. Визначено фактори, що впливають на саморозвиток педагогів. Перспективи подальших досліджень передбачають розробку інструментарію визначення оцінки ефективності управління розвитком ЗЗСО в умовах змін з метою обґрунтування та вибору стратегії розвитку організації.

Ключові слова: зміни, управління змінами, заклад загальної середньої освіти, управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів, керівник закладу освіти, освітній процес, професійний розвиток, педагогічний персонал.

Summary. The article is devoted to solving the problem of change management in the context of professional development of teaching staff. The relevance of the research topic is due to the need for active professional development of teachers to develop the ability to respond to changes and work effectively in the face of change to improve the quality of the educational process. The article analyses important scientific achievements in the theory of change management and problems of professional development of teachers in domestic and foreign management. The definition of "change management in the context of professional development of teachers in general secondary education institutions" is presented as a continuous process of implementing and regulating a single line of behaviour of teachers in terms of perception of changes using tactics of support and involvement in continuous professional development in an active motivational educational environment. It has been established that change management in the context of teachers' professional development has its own specific features, including the availability of an algorithm, development of change management technology, establishment of information channels, and use of knowledge management mechanisms for teaching staff. In this way, change management becomes a holistic process that includes many interrelated elements and is impossible without the active participation of teachers, who are key agents of change in the educational process. The article presents the results of a study of the level of professional development of teachers based on the theory of change management. A factor-criterion model for assessing the status of management of professional development of teachers

in the context of changes is proposed. Based on the general structure of the head of an educational institution, the content and specificity of management activities, we have identified the factors of management of the professional development of teachers of the EI, namely: planning and prognostic activities for the organisation of monitoring, diagnostic, information-analytical, motivational and targeted, organisational and coordination, control and diagnostic, and regulatory and corrective activities. The results of the study on teachers' satisfaction with their participation in the implementation of changes are presented. The factors influencing the self-development of teachers are identified. Prospects for further research include the development of tools for assessing the effectiveness of managing the development of GSEI in the context of change in order to justify and choose a strategy for the development of the organisation.

Key words: change management, general secondary education institution, head of an educational institution, educational process, professional development, teaching staff.

Вступ. В умовах трансформації економіки і з підвищенням ролі новітніх технологій у виробництві освіти, що відповідає потребам суспільства та ринку праці, управління змінами є необхідною умовою та основним інструментом перетворення людського потенціалу в якісний людський капітал для гуманітарного розвитку освіти. Особливо важливими є ці інструменти для розвитку педагогічного персоналу, адже швидкість технологічного розвитку та суспільної динаміки вимагає від педагогів постійної адаптації. Інструменти управління змінами допомагають впроваджувати нові методики навчання, технології або реформувати навчальні плани. Тому керівник закладу має допомогти вчителям ефективно реагувати на зміни, покращуючи власні професійні навички та гнучкість, заохочувати діалог та обмін ідеями, що підвищує мотивацію педагогів та покращує внутрішні взаємини.

Зміни – це стабільна характеристика освіти, яка перебуває в постійному стані модернізації, адаптуючись до змін у технологіях, соціальних умовах, наукових знахідках та педагогічних методах. Такий стан постійної модернізації освіти вимагає від педагогічного персоналу гнучкості, креативності, неперервного професійного розвитку та готовності до навчання протягом усього життя. Саме поняття «зміна» визначається обсягом та напрямом, тривалістю та швидкістю, здійсненням переходу предметів і явищ із одного стану в інший. Це стан протилежний стабільності. Зміни педагоги сприймають як атрибут освітньої діяльності.

На 58-му Конгресі Американського спілки якості Джеймс Харрінгтон презентував основні складові організаційної досконалості, що розкривають сутність теоретичних основ управління змінами в організації: управління процесами; управління проектами; управління змінами; управління знаннями; управління ресурсами. Зрозумілим є і те, що необхідно управляти процесами та постійно їх вдосконалювати у відповідності з потребами організації. Тому основним актуальним є питання: як управляти професійним розвитком педагогів в умовах постійних змін?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління змінами висвітлено у роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних авторів. Зокрема, є достатня кількість пояснень поняття «управління змінами», зокрема це: «структурований підхід до переміщення організації з поточного стану до бажаного майбутнього стану» [13]. На думку Н. Фединець, *управління змінами* – це «процес постійного коригування напрямку діяльності організації, модифікації поведінки її працівників в умовах змін» [11]. Організаційні зміни та структурна

інерція «старих» колективів працівників у фокусі дослідження іншого зарубіжного автора [15]. С. Турчиніна проаналізувала окремі моделі управління змінами в організації К. Левіна та Л. Грейнера та запропонувала власний варіант аналогічної моделі [10]. Колективом вітчизняних авторів проаналізувати відмінності моделей управління змінами у загальній теорії менеджменту та обґрунтовано пілотне дослідження щодо впровадження моделей Декстер Данфі та Даг Стейса, ADCAR [14]. О. Боднар та О. Горішна запропонували механізми для подолання опору змінам у закладі освіти [3]. Для теми дослідження важливим структура команди змін та ролі суб'єктів в умовах змін: лідери змін, менеджери та агенти змін [13]. Тому важливим є менеджмент персоналу, адже як підкреслює один з найбільш відомих фахівців управління змінами І. Адізес, «щоб досягти успіху у сучасному світі, компанії повинні бути гнучкими, здатними до практичних дій та адаптації до середовища, що постійно змінюється» [2, с. 383].

Розуміння змістових аспектів теорії управління змінами дозволить педагогам орієнтуватись у проблемах вибору технологій та методик, але найголовніше – працювати над особистісним та професійним розвитком, про що свідчить прискіплива увага науковців до проблеми самовдосконалення особистості засобами навчання. Г. Єльнікова, І. Анненкова, Г. Кравченко, С. Немченко присвятили свої праці дослідження розвитку педагогами власного професійного потенціалу Н. Островерхова подала ґрунтований аналіз різних технологій навчання та особистісного розвитку, спираючись на дослідження різних вчених [5].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Аналіз наукових праць і практичного досвіду дав підстави виявити деякі суперечності стосовно зазначеної проблеми, а саме між: зростанням вимог до професійного розвитку педагогів в умовах постійної модернізації освіти й і недостатньою кількістю цілеспрямованих досліджень, у яких було б обґрунтовано теоретичні та методичні засади професійного розвитку педагогічного персоналу в умовах змін.

Мета статті – розглянути особливості управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) в умовах змін; розкрити поняття дефініцію «управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у закладі загальної середньої освіти» та провести аналіз здатності педагогів до педагогічної діяльності в умовах змін.

Виклад основного матеріалу. В організації повинна діяти система управління змінами, основні завдання якої полягають у виявленні потреби в змінах;

визначенні способів проведення змін та у реалізація змін. І. Петрова та ін. наголошують, на тому, що серед усіх об'єктів змін надзвичайно важливими є «зміни в людях – керівництво й персонал, їхня компетентність, відносини, мотивація, поведінка й ефективність у роботі». До таких змін відноситься рішення про підвищення професійного рівня спеціалістів, що, відповідно, потребує нових навчальних програм і критеріїв відбору, введення нової системи стимулювання, перерозподіл працівників тощо [7, с. 12–15].

Більшість сучасних ЗЗСО в Україні ще не усвідомило повністю потреби у створенні комплексних систем управління змінами. Керівники ЗЗСО повинні чітко уявляти, які саме зміни необхідні організації, і розуміти, що справа не в простому поліпшенні діяльності ЗЗСО. Мова йде про те, що організація повинна мати чітке бачення свого стратегічного майбутнього, розуміти природу рушійних сил її освітньої діяльності та механізмів їх дії, визначати тенденції зміни основних факторів, що впливають на якість освітнього процесу.

Традиційне уявлення про *внутрішкільне* управління розкривається через розуміння цілеспрямованого впливу «зверху» суб'єкта на об'єкт управління з метою переведення останньої у якісно новий стан. Сьогодні погляди учених на поняття *внутрішкільне управління змінами* і розкриття його сутності базуються на системному, особистісному, діалогічному підходах. Це орієнтує на урахування в управлінні ЗЗСО тенденцій розвитку освіти; впливу зовнішнього середовища на процеси, що управляються; моделювання цілісних педагогічних й управлінських структур, які синтезують стихійне й організоване начало; використання діалогічних форм взаємодії тощо [1].

Н. Островерхова визначає *внутрішкільне управління змінами* як «діяльність управляючої підсистеми, спрямованої на реалізацію мети школи шляхом створення умов (прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, матеріально-фінансових та інших), необхідних для належного розвитку як самого педагогічного процесу, так і педагогічного колективу [6].

Варто зазначити, що для позначення професійного розвитку вчителя у вітчизняних наукових працях використовуються різні терміни: «розвиток вчителя», «розвиток кар'єри», «розвиток персоналу», «розвиток людського потенціалу», «професійний розвиток», «професійне становлення» та інші [3].

Л. Пуховська, характеризуючи феномен професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі, стверджує, що вчителі є рефлексивними практиками, їх розвиток компетентності базується на конструктивізмі, тому педагоги суб'єкти активного навчання щодень; відтак роль керівництва у створенні творчого середовища у процесі співробітництва усіх суб'єктів освітнього процесу [9].

Керівник сучасного ЗЗСО є центральною фігурою всього освітнього процесу, адже він розв'язує різноманітні управлінські проблеми, не тільки керує закладом із сталими традиціями й укладом, але й дбає про підвищення його рівня розвитку, що потребує спеціальних знань теорії і практики управління, певних

особистісних якостей. Відтак, обов'язок керівника створити умови, в яких би кожен педагог міг розвиватись і самореалізовуватись в умовах змін [4].

Інноваційні процеси у ЗЗСО потребують оптимізації управлінської діяльності. Стає очевидним, що найбільш ефективними засобами оптимізації управління освітнім закладом сьогодні слід визнати управлінські технології, які пояснюють як сукупність дій щодо вибору доцільних процедур (методик), що співвідносяться з характерними для управління технологічними ситуаціями. Виконання цих процедур і здійснення впливів забезпечує перетворення, переведення соціально-педагогічної системи в бажаний стан [6].

З нашої точки зору, *управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у ЗЗСО* – це безперервний процес реалізації та регулювання єдиної лінії поведінки педагогів щодо сприйняття змін із застосуванням тактики підтримки та залучення до постійного професійного розвитку в активному мотиваційному освітньому середовищі. Управління змінами в контексті професійного розвитку педагогів має свої специфічні особливості, серед яких наявність алгоритму, розробка технології управління змінами, налагодження каналів інформування, використання механізмів управління знаннями педагогічного персоналу. Важливим аспектом є алгоритм управління змінами, складовими якого є генерування ідей, планування, реалізація та оцінка ефективності внесених змін, та постійне коригування цього процесу на основі отриманих результатів. Технологія управління змінами у контексті розвитку здатності педагогів до роботи в умовах змін передбачає такі етапи: концептуалізація ідей професійного розвитку педагогів, ідентифікація змін, планування технік і методик навчання педагогів, моніторинг та оцінка рівня розвитку та інформаційних потреб для компенсації знань, аналіз впливу професійного розвитку педагогів на якість освітнього процесу в умовах змін, експериментування досвіду найкращих педагогів, стабілізація та інтеграція змін в щоденну педагогічну практику.

Управління змінами також включає надання вчасної та достовірної інформації про хід перетворень, що дає можливість педагогам оцінити вплив змін на їх професійну діяльність, рефлексувати їх вплив та внести корективи в освітній процес ЗЗСО. Важливим елементом управління змінами в освіті є управління знаннями, яке передбачає систематичний збір, аналіз, використання та зберігання інформації, необхідної для реалізації змін. У такий спосіб, управління змінами стає цілісним процесом, що включає в себе множини взаємопов'язаних елементів, і неможливим без активної участі педагогів, які є ключовими агентами змін у процесі освіти.

Наведемо отримані результати дослідження рівня професійного розвитку педагогів на основі вивчення теорії управління змінами. Основними завданнями дослідження у Навчально-виховному комплексі № 112 м. Харкова були такі: визначити кількісний і якісний склад педагогів, які забезпечують навчально-виховний процес у НВК; здійснити оцінку якості управління самоосвітньою діяльністю педагогів НВК; визначити ступінь задоволеності педагогів НВК участю в реалізації

змін; виявити фактори, які впливають на саморозвиток педагогів закладу в умовах змін; проаналізувати ефективність самоменеджменту змін у педагогів; визначити інструменти управління змінами, які необхідно здійснити адміністрації закладу.

Дослідження № 1. Оцінка стану управління змінами у контексті розвитку педагогів. Відповідно до поставленої мети ми опрацювали наукові роботи Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, О. Касьянової, Г. Кравченко, Г. Полякової, З. Рябової, Т. Хлебнікової, В. Циби та інших й

адапували до свого дослідження факторно-критеріальну модель, розроблену Т. Хлебніковою [1]. На основі загальної структури діяльності керівника закладу освіти, змісту й специфіки управлінської діяльності нами було визначено фактори управління професійним розвитком педагогів НВК, а саме: планово-прогностична діяльність щодо організації моніторингу, діагностична, інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, організаційно-координаційна, контрольна-діагностична та регулятивно-корекційна діяльність (табл. 1).

Таблиця 1

Факторно-критеріальна модель оцінки стану управління професійним розвитком педагогів НВК в умовах змін (автори-упорядники: Я. Чернигівська, Г. Кравченко, за матеріалами Т. Хлебнікової [3, 5])

Фактори	Критерії оцінки	Бали, 0–3
1	2	3
1. Концептуалізація ідей щодо організації моніторингу	1. Добір методики відстеження зростання рівня професійного розвитку педагогічних працівників.	1
	2. Планування етапів впровадження обраної методики.	1
	3. Підготовка інструментарію самоосвітньої діяльності й підвищення професійного розвитку в умовах змін.	2
	4. Створення цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності щодо управління змінами.	1
	5. Розроблення й впровадження методичних рекомендацій щодо управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів.	1
2. Діагностична діяльність	6. Визначення складових управління змінами у системі професійного розвитку педагогів.	2
	7. Проведення ідентифікації змін та потреб у знаннях педагогів.	2
	8. Визначення проблем у професійному розвитку педагогів з урахуванням потенційних можливостей інструментів управління змінами.	2
3. Інформаційно-аналітична діяльність	9. Графічне відображення отриманих результатів (побудова індивідуальних діаграм творчого потенціалу кожного педагога)	1
	10. Розробка індивідуальних психолого-педагогічних карт на кожного педагога	1
	11. Винесення інформації про зміст самоосвітньої діяльності щодо підвищення рівня професійного розвитку вчителів на педагогічну раду	2
	12. Створення електронного інформаційного банку педагогічних ініціатив педагогів в умовах змін.	1
4. Мотиваційно-цільова діяльність	13. Ознайомлення педагогічного колективу з базовими критеріями успішності й індикаторами професійного розвитку для адекватного реагування на зміни.	2
	14. Спонування до самодіагностики професійної діяльності.	1
	15. Стимулювання якісної самоосвітньої діяльності.	2
	16. Створення відповідних умов для управління змінами (організаційно-педагогічних, морально-психологічних, матеріально-технічних, валеологічних, соціальних, інформаційних).	2
5. Організаційно-координаційна діяльність	17. Допомога педагогам у визначенні особистих тем самоосвітньої діяльності, удосконаленні професійного розвитку.	2
	18. Проміжна діагностика впливу самоосвітньої діяльності на розвиток різних видів педагогічної компетентності.	2
	19. Визначення завдань особистісного зростання кожного педагога для зниження опору змінам	1
	20. Прогнозування змісту та засобів організації самоосвіти вихователів та вчителів на основі проміжної діагностики.	1
	21. Розроблення методичних рекомендацій для педагогів на підставі теоретичних засад управління змінами.	1

Фактори	Критерії оцінки	Бали, 0–3
1	2	3
6. Контрольно-діагностична діяльність	22. Планування системи внутрішнього моніторингу за самоосвітньою діяльністю педагогів	2
	23. Розроблення планів професійного розвитку в умовах змін на основі тактики підтримки та стимулювання.	2
	24. Аналіз ризиків в управлінні змінами під час активного навчання педагогів.	2
	25. Аналіз професійного зростання всіх педагогів	1
	26. Зіставлення рівня реального стану розвитку вчителя з прогнозованим	1
	27. Проведення різноманітних методичних заходів щодо підвищення професійного розвитку	1
	28. Підготовка результатів самооцінки вчителів та визначення рівнів професійного розвитку в умовах змін.	2
	29. Підготовка педагогічної ради, винесення отриманих результатів для обговорення.	2
7. Регулятивно-корекційна діяльність	30. Рефлексивна оцінка процесу й результату.	1
	31. Проведення різноманітних корекційних заходів на засадах диференціації.	1
	32. Розроблення спільно з педагогами індивідуальних планів корекційної роботи.	1
	33. Вихід на нові проблеми в управлінні змінами у контексті професійного розвитку педагогів.	1

Наступним кроком стало встановлення критеріїв перелічених факторів і визначення технології оцінювання за розробленою моделлю. Для оцінювання якості управління професійним розвитком педагогів на засадах управління змінами пропонуємо оцінити кожен критерій за такою бальною системою: 0 балів – показник не проявляється або проявляється інколи та слабо виражений; 1 бал – показник проявляється рідко та недостатньо виражений; 2 бали – показник проявляється часто та достатньо виражений; 3 бали – показник проявляється завжди та чітко виражений.

Відповідно до результатів оцінювання можна визначити рівень діяльності керівника щодо управління самоосвітою педагогів за окремими управлінськими функціями, що представлені як фактори, або управлінської діяльності керівника щодо реалізації алгоритму управління змінами для безперервного професійного розвитку педагогів.

Обчислення коефіцієнту якості управління професійним розвитком педагогів в умовах змін після підрахування загальної кількості балів здійснюють за формулою: $K_{\text{якості}} = p/N$, де N – це максимально можлива кількість балів, що дорівнює 99 балам; p – реально набрана кількість балів.

Відповідно до коефіцієнта встановлюють рівень управління самоосвітньою діяльністю педагогів: вище 0,8 – оптимальний; 0,61-0,8 – достатній; 0,31-0,6 – критичний; 0-0,3 – неприпустимий.

Отже, коефіцієнт якості управління змінами у контексті професійного розвитку педагогічного колективу дорівнює 0,47, що відповідає критичному рівню. Таким чином, управлінська діяльність потребує вдосконалення, особливо такі її критерії як-от: побудова індивідуальних діаграм творчого потенціалу кожного педагога, визначення завдань особистісного зростання кожного вчителя, прогнозування змісту та засобів організації розвитку педагогічних працівників на основі проміжної діагностики тощо.

Дослідження № 2. Задоволеність педагогів НВК участю в реалізації змін Відповідно до поставленої мети було проведено опитування педагогів НВК, у якому взяло участь 51 особа. У ході дослідження з'ясували ступінь задоволеності (високий, середній, низький) і незадоволеності (високий, середній, низький) своєю професією та роботою. Отримані результати подано в табл. 2.

Таблиця 2

Результати дослідження щодо задоволеності педагогів своєю участю у реалізації змін

Ступінь задоволеності	Кількість виборів	
	Чол.	%
1	2	3
Високий	4	8,5
Середній	21	41,5
Низький	13	25
Ступінь незадоволеності	Чол.	%
Високий	-	-
Середній	4	8,5
Низький	8	16,5

Таким чином, серед педагогічного персоналу є чотири педагоги, які мають високий ступінь задоволеності своєю участю в реалізації змін у власному професійному розвитку, разом з тим були відсутні респонденти з високим ступенем незадоволеності щодо системи управління змінами у закладі освіти.

Найбільше педагогів задоволені такими чинниками, як: участь в генеруванні ідей щодо змін, використання матеріально-технічної бази НВК для професійного

розвитку; досягнуті результати у професійній здатності реалізувати зміни; загальна професійна підготовка. Найменш опитувані задоволені такими чинниками, як: заробітна платня та різні методи стимулювання за активну участь в реалізації змін, методична й теоретична підготовка, взаємини з командою змін.

Отже, можна зробити висновок про необхідність вдосконалення управління змінами у методичній та теоретичній підготовці педпрацівників, залучення усіх педагогів до раптових змін, особливо в режимі праці, професійної підготовки до взаємодії один з одним.

Позитивним є той факт, що більшість педагогів (75%) задоволені процесом власного професійного розвитку в умовах змін, мають намір розвиватися і надалі.

Дослідження № 3. Фактори саморозвитку педагогів. Відповідно до поставленої мети було проведено опитування педагогів НВК, у якому взяло участь 51 особа. У ході дослідження було визначено фактори, які позитивно або негативно впливають на професійний саморозвиток педагога, тобто сприяють або перешкоджають йому.

Отримані результати представлено на рис. 1 й подано в табл. 3.

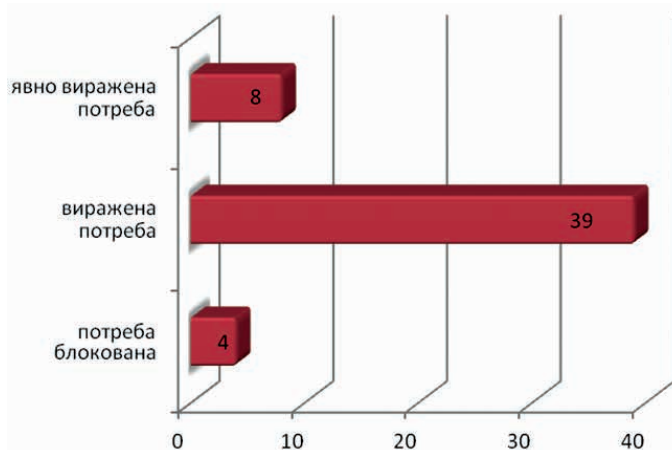


Рис. 1. Потреба педагогів у професійному саморозвитку

Таким чином, серед педагогічних працівників є чотири людини, на яких впливають перешкоджаючі фактори. Вони усвідомлюють неможливість професійного росту за сформованих обставин. У більшості педагогів виражена потреба у професійному розвитку та за умов організації відповідних умов вони готові активно брати участь у всіх інноваційних формах неформальної освіти для розвитку здатності працювати в умовах динамічних змін. Найбільш впливовими є такі перешкоджаючі фактори: розчарування в результаті невдач під час залучення до змін, що траплялося раніше; брак часу; обмежені ресурси; скрутні життєві обставини; нерозуміння необхідності змін.

Найбільш впливовими стимулюючими факторами є: інтерес до педагогічної діяльності; налагоджена система методичної роботи в НВК; підтримка й увага до цієї проблеми керівника. Таким чином, можна зробити висновок про необхідність організації постійного навчання педагогічного персоналу, оскільки освітня галузь постійно змінюється, і вчитель повинен бути готовий до навчання протягом

Таблиця 3

Фактори, що впливають на саморозвиток педагогів в умовах змін

Ступінь потреби в розвитку	Кількість виборів			
	Чол. %			
	Перешкоджаючі фактори	Стимулюючі фактори	Перешкоджаючі фактори	Стимулюючі фактори
1	2	3	4	5
1. Потреба в розвитку блокована. Усвідомлення неможливості професійного росту за сформованих обставин	4	–	8	–
2. Виражена потреба в розвитку. При організації умов є схильність до професійного росту	39	31	75,5	60
3. Явно виражена потреба в розвитку. Висока оцінка умов, що сприяють професійному росту	8	20	16,5	40

усього життя. Це може включати постійне самоосвіту, участь в професійних курсах, вебінарах, семінарах та конференціях. Нові технології, методики і підходи в освіті постійно з'являються. Педагоги повинні бути готові прийняти і використовувати ці нововведення для покращення процесу власного навчання. Зміни можуть бути стрімкими і неочікуваними, тому педагоги повинні бути гнучкими і готовими швидко адаптуватися до нових умов. Важливо підтримувати відкриту комунікацію з колегами, обмінюватися досвідом, підтримувати діалог з батьками і громадськістю.

З метою вивчення якості педагогічної діяльності в НВК було проведено анкетування вихователів дошкільного підрозділу, вчителів школи, у результаті якого були одержані такі дані:

1) за думкою вчителів управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО здійснює: адміністрація – 57,6% опитаних; директор, адміністрація, вчителі та учні спільно – 27%, вчителі – 19,2%, директор, адміністрація та вчителі – 7,8 %, учні – 3,8%;

2) у власній педагогічній діяльності вчителі та вихователі НВК віддають перевагу: самоосвіті – 43,8%; розробці та проведенню уроків – 38,5%; контролю навчальних досягнень учнів – 27%; системності педагогічної діяльності – 25%; оформленню ділової документації – 7,7%;

3) вчителі та вихователі вважають, що їх педагогічна діяльність організована недостатньо якісно в умовах змін – 56%; організована взагалі непогано, хоча є можливість удосконалення – 40,2%; організована дуже добре – 3,8%;

4) серед учителів та вихователів 33% вважають, що вони взагалі раціонально розподіляють зусилля та час під час впровадження змін власній педагогічній діяльності, хоча є можливість удосконалення; 47% вважають, що витрачають час та зусилля нераціонально; 10% – задоволені раціональністю своєї діяльності;

5) на думку педагогічного колективу, взаємодія команди змін та педагогів: проявляється нерегулярно – 57%; здійснюється за окремими напрямками – 33%; є формальною – 10%; є постійною та ефективною – 0%.

6) пріоритетними способами взаємодії педагогічних кадрів різних підрозділів НВК є: спільне рішення окремих питань за їх виникненням – 63%, планові спільні засідання – 37%;

7) для підвищення ефективності педагогічної діяльності, спрямованої на якість змін в освітньому процесі, вихователі та вчителі вважають необхідним: організацію спільних зусиль адміністрації та педагогічного колективу всіх підрозділів НВК – 53%; поповнення теоретичних знань та практичного досвіду вчителів (вихователів) – 30,8%; визначення пріоритетних напрямків адміністративної, педагогічної діяльності в НВК – 38,2%.

Аналіз наведених результатів анкетування надав змогу дійти таких висновків:

– Більшість учителів та вихователів вважають себе учасниками управління змінами в освітньому процесі, але не відчують відповідальності за ефективність змін.

– Організація навчання вчителів та вихователів щодо професійної здатності ефективно працювати в умовах різних змін не є системною, вимагає спрямування, організації та раціоналізації.

– Взаємодія педагогічної діяльності вихователів та вчителів та різних суб'єктів управління змінами не скоординована, проявляється нерегулярно шляхом індивідуального спілкування та планових засідань методичних об'єднань.

Отже проведені дослідження «Управління змінами у контексті розвитку педагогічного колективу» вимагає від адміністрації закладу звернути увагу на:

– усвідомлення адміністрацією та педагогічним колективом необхідності змін в управлінні розвитком педагогів на основі вивчення стану функціонування освітнього закладу, якості самоосвітньої діяльності, висвітлення та актуалізації проблем;

– наявності активної команди змін та агентів змін з представників адміністрації, вчителів, учнів, батьків, яка візьме на себе ініціативу та відповідальність за проведення інновацій в управлінні освітнім процесом;

– наявності системи науково-методичної роботи НВК, що забезпечить випереджальну освіту педагогів, посилить їх здатність критично мислити, щоб не тільки швидко адаптуватись до змін в освіті, але й бути лідером цих змін, надихати інших своїм прикладом для реалізації інтегративної моделі управління розвитком педагогічного колективу в умовах НВК.

Висновки. Керівник закладу освіти повинен створити стимулююче середовище для саморозвитку педагогів, пропагувати постійне навчання і відкритість до нововведень. Важливо організувати тренінги і семінари з теорії управління змінами, щоб педагоги були ознайомлені з найкращими практиками адаптації до змін. Керівник ЗЗСО має активно сприяти культурі змін, показувати приклад готовності до змін і підтримувати педагогів, які прагнуть змінюватись відповідно до потреб сучасного світу. Аналіз результатів досліджень показав, що більшість педагогів сприймають зміни як необхідність перетворень задля підвищення якості освітнього процесу в ЗЗСО.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку інструментарію визначення оцінки ефективності с управління розвитком ЗЗСО в умовах змін з метою обґрунтування та вибору стратегії розвитку організації.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління: трансформація в закладах освіти різного рівня організації та результативність його практичного впровадження: колект. монографія / за заг. і наук. ред Г. В. Єльнікової. Харків: Мачулін, 2021. 398 с.
2. Адзіс І. Управління змінами для досягнення найліпшого результату в бізнесі й повсякденному житті; пер. з англ. Т. Семингіної. Київ: Форс, 2018. 400 с.
3. Боднар О. Горішна О. Механізми подолання опору змінам у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 2. С. 180–189. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/issue/archive> (дата звернення: 07.02.2022).
4. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні: монографія. Харків, 2015. 300 с.
5. Кравченко Г., Чернігівська Я. Управління розвитком людського потенціалу педагогічного колективу освітнього закладу на основі адаптивного управління розвитком. *Імідж сучасного педагога*. Полтава: ОШПО, 2017. № 7 (176). С. 16–18.
6. Островерхова Н. В. Теоретичні засади організаційних механізмів управління навчальним процесом. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. С. 1–16. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6531/1/27.pdf> (дата звернення: 03.03.2022).
7. Петрова І., Поліщук В., Печенізький В. Управління змінами: навч. посібник. Львів: ЗУКЦ, 2008. 66 с.
8. Поняття про управління, менеджмент, внутрішкільне управління, педагогічний менеджмент. URL: <http://readbookz.com/book/172/5536.htm> (дата звернення: 10.01.2022).
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: 2011. № 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf> (дата звернення: 16.01.2022). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1> (дата звернення: 16.01.2022).
10. Турчина С. Г. Управління змінами в контексті стратегічного розвитку підприємств. *Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2016. Вип. 1. С. 11–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsna_ekon_2016_1_4 (дата звернення 19.01.2022).

11. Фединець Н. І. Управління змінами в організації. Національний лісотехнічний університет України. Збірник науково-технічних праць. С. 292–298. URL: https://nv.ntlu.edu.ua/Archive/2011/21_15/287_Ste.pdf (дата звернення: 01.09.2020).
12. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ, 2006. 365 с.
13. A Quick-and-Dirty Guide to Change Management Team Structure. Walk me. The change management blog. Update 2021. (назва з екрану). URL: <https://change.walkme.com/change-management-team-structure/> (дата звернення: 02.09.2022).
14. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. ALR Journal. 2021. 5 (8). С. 26–35. URL: <https://alrjournal.com/jvi.aspx?un=ALRJ-75547&volume> (дата звернення: 17.02.2023).
15. Hannan M. Structural Inertia And Organizational Change. American Sociological Review. April 1984. № 49 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/228314327_Structural_Inertia_And_Organizational_Change (дата звернення: 16.02.2023).

References

1. *Adapty'vne upravlinnya: transformaciya v zakladax osvity' rznogo rivnya organizaciyi ta rezul'taty'vnist'jogo prakty'chnogo vprovadzheniya* (2021). [Adaptive management: transformation in educational institutions of various organizational levels and the effectiveness of its practical implementation]: kol. monografiya / za zag. i nauk. red G. V. Yel'ny'kovoyi. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
2. Adizes I. (2018). *Upravlinnya zminamy' dlya dosyagnennya najlipshogo rezul'tatu v biznesi j povsyakdennomu zhy'tti* [Change management to achieve the best results in business and everyday life]; per. z angl. T. Semy'nginoyi. Kyiv: Fors [in Ukrainian].
3. Bodnar O. Gorishna O. (2020). Механізми' podolannya oporu zminam u zakladax zagal'noyi seredn'oyi osvity' [Mechanisms of overcoming resistance to changes in institutions of general secondary education]. Naukovi zapysky' Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni Volody'my'ra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, 2, 180–189. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/issue/archive> (accessed: 07.02.2022) [in Ukrainian].
4. Kravchenko G. Yu. (2015). *Adapty'vne upravlinnya rozvytkom insty'tutiv pislyady'plomnoyi pedagogichnoyi osvity' v Ukrayini* [Adaptive management of the development of post-graduate pedagogical education institutes in Ukraine]: monografiya. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Kravchenko H., Chernihivska Ya. (2017). *Upravlinnia rozvytkom liudskoho potentsialu pedahohichnogo kolektyvu osvitnoho zakladu na osnovi adaptyvnoho upravlinnia rozvytkom* [Management of the development of human potential of the teaching staff of an educational institution based on adaptive management of development.]. Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher, Poltava: OIPPO, 7 (176), 16–18 [in Ukrainian].
6. Ostroverkhova N. V. (2012). *Teoretychni zasady orhanizatsiinykh mekhanizmiv upravlinnia navchalnym protsesom* [Theoretical foundations of organizational mechanisms for managing the educational process]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and methodology of education management, 9, 1–16. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6531/1/27.pdf> (accessed: 03.03.2022) [in Ukrainian].
7. Petrova I., Polishchuk V., Pechenizkyi V. (2008). *Upravlinnia zminamy: navch. posibnyk*. Lviv: ZUKTs [in Ukrainian].
8. Poniattia pro upravlinnia, menedzhment, vnutrishkilne upravlinnia, pedahohichni menedzhment. URL: <http://readbookz.com/book/172/5536.htm> (accessed: 10.01.2022) [in Ukrainian].
9. Pukhovska L. (2011). *Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku pedahohiv: rukh do kontseptualnoi karty. Porivnialna profesiina pedahohika, 1*. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf> (accessed: 16.01.2022). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1> (accessed: 16.01.2022) [in Ukrainian].
10. Turchina S. H. (2016). *Upravlinnia zminamy v konteksti stratehichnogo rozvytku pidpriumstv*. Visnyk Sumskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu. Seriya: Ekonomika i menedzhment – Bulletin of the Sumy National Agrarian University. Series: Economics and management, 1, 11–15 [in Ukrainian].
11. Fedynets N. I. (2018). *Upravlinnia zminamy v orhanizatsii*. Natsionalnyi lisotekhnicnyi universytet Ukrainy. Zbirnyk naukovo-tekhnicnykh prats – Collection of scientific and technical works, 292–298 [in Ukrainian].
12. Khrykov Ye. M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom: navch. posib*. Kyiv [in Ukrainian].
13. A Quick-and-Dirty Guide to Change Management Team Structure (2021). Walk me. The change management blog. Update. URL: <https://change.walkme.com/change-management-team-structure/> (accessed: 02.09.2022).
14. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. (2021). Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice, ALR Journal. № 5 (8). P. 26–35. URL: <https://alrjournal.com/jvi.aspx?un=ALRJ75547&volume> (accessed: 17.02.2023).
15. Hannan M. (1984). Structural Inertia And Organizational Change. American Sociological Review, April. № 49 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/228314327_Structural_Inertia_And_Organizational_Change (accessed: 16.02.2023).

УДК 378.111+155.2 +159.9

Акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах змін

ACMEOLOGICAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF CHANGES

ГЛАДКОВА Валентина – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри менеджменту освіти та права, Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», вул. Січових Стрільців, 52, м. Київ, 04053, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4362-2195>

HLADKOVA Valentyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Education Management and Law Central Institute of Postgraduate Education DZVO «University of Education Management», 52, Sichovikh Strilciv St., Kyiv, 04053, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-12>

Анотація. Мета статті полягає у визначенні структури та змісту акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, новітніх технологій, психолого-акмеологічних чинників його продуктивного розвитку. У статті розкрито сутність управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. Зазначено, що вона включає спеціальні види компетентностей, серед яких провідну роль відіграє акмеологічна компетентність як найважливіша умова професіоналізму управлінських кадрів. Акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти знаходиться у просторі досліджень компетентності та її спеціальних видів: соціальної, професійної (аутопрофесійної), індивідуальної соціально-перцептивної, аутопсихологічної, психолого-педагогічної, конфліктологічної, комунікативної, антикризової та інших компетентностей. Алгоритм формування управлінської (аутопрофесійної акмеологічної) компетентності містить такі кроки: аналізування, розуміння та переведення в актуальну зону проблем як особистісних, так і професійних; формування активного суб'єкта діяльності творення та самоперетворення; формування операційно-технологічної складової діяльності, спрямованої на самоперетворення; інтеріоризація суб'єктом діяльності творення власних дій. Показниками для оцінювання аутопрофесійної компетентності є: поведінкова та інтелектуальна гнучкість; адаптаційність; здатність до самоуправління (власним розвитком, емоційними станами); високий рівень мотивованості переважно на процес самовдосконалення та самореалізацію; адекватність самооцінки; самоідентифікація себе у професії тощо. Акмеологічна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти структурно є єдністю таких складових: когнітивної, регулятивної, рефлексивно-статусної, нормативної та комунікативної, які у свою чергу виявляються в мотиваційно-особистісній якості та операційних акмеологічних знаннях та вміннях. Критеріями розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти є її рівні, причому як індивідуальні, так і рівні розвитку педагогічного колективу, продуктивність особистісно-професійного розвитку та саморозвитку. Розкрита структура акмеологічного алгоритму розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти: накопичення та осмислення відповідних акмеологічних та управлінських знань; формування психологічних та акмеологічних умінь і навичок, необхідних в управлінні процесами особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; рефлексія акмеологічної компетентності та її подальший розвиток. Визначені головні акмеологічні умови розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти: формування потреби у професіоналізмі у сфері освіти, підвищення соціального статусу та престижу педагогічної діяльності, надання необхідних ресурсних можливостей для розвитку, створення в освітній установі акмеологічного середовища. Розглянуто сутність та особливості професійного самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти як усвідомленого цілеспрямованого процесу підвищення рівня власної професійної (управлінської) компетентності та розвитку професійно значущих якостей.

Ключові слова: акмеологічна компетентність, заклад освіти, заклад загальної середньої освіти, керівник закладу загальної середньої освіти, компетентність, професійна компетентність, професійне самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти, професіоналізм, управлінська компетентність.

Summary. The purpose of the article is to determine the structure and content of acmeological competence of the head of a general secondary education institution, the latest technologies, psychological and acmeological conditions and factors of its productive development. The article reveals the essence of managerial competence of the head of a general secondary education institution. It is noted that it includes special types of competences, among which acmeological competence plays a leading role as the most important condition for the professionalism of management personnel. The acmeological competence of the head of the institution of general secondary education is in the space of research of competence and its special types: social, professional (autoprofessional), individual social-perceptive, autopsychological, psychological-pedagogical, conflictological, communicative, anti-crisis and other competences.

The algorithm for the formation of managerial (autoprofessional acmeological) competence involves the sequential implementation of the following stages: actualization of personal and professional problems; formation of the subject of self-transformation activity; tasks of the indicative basis of self-transforming actions; formation of the operational and technological component of self-transforming activity; transition from external (materialized) to internal (psychological) actions. Indicators for evaluating self-professional competence are: behavioral and intellectual flexibility; adaptability; the ability to self-manage (own development, emotional states); a high level of motivation mainly for the process of self-improvement and self-realization; adequacy of self-assessment; self-identification in the profession, etc. Acmeological competence of heads of general secondary education institutions is structurally a unity of the following components: cognitive, regulatory, reflective-status, normative and communicative, which in turn are manifested in motivational and personal qualities and operational acmeological knowledge and skills. The criteria for the development of acmeological competence of the head of a general secondary education institution are its levels, and both individual and levels of development of the teaching staff, the productivity of personal and professional development and self-development. The structure of the acmeological algorithm for the development of the acmeological competence of the head of the institution of general secondary education is revealed: the accumulation and understanding of the relevant acmeological and managerial knowledge; formation of psychological and acmeological abilities and skills necessary in managing the processes of personal and professional development and self-development; reflection of acmeological competence and its further development. The main acmeological conditions for the development of the acmeological competence of the head of a general secondary education institution are defined: the formation of the need for professionalism in the field of education, increasing the social status and prestige of pedagogical activity, providing the necessary resource opportunities for development, creating an acmeological environment in an educational institution. The essence and features of the professional self-improvement of the head of a general secondary education institution as a conscious purposeful process of increasing the level of one's own professional (managerial) competence and the development of professionally significant qualities are considered.

Key words: acmeological competence, educational institution, institution of general secondary education, head of the institution of general secondary education, competence, professional competence, professional self-improvement of the head of the institution of general secondary education, professionalism, managerial competence.

Вступ. Соціально-економічні перетворення, які відбуваються останніми роками нашої країни, створили передумови зміни діючої системи освіти. Керівнику сучасного ЗЗСО важливо оволодівати новими методами управління, вивчати та успішно застосовувати на практиці досягнення науки та передового педагогічного та управлінського досвіду, організувати перетворювальну діяльність, спрямовану на розвиток і закладу освіти, і педагогічних кадрів. Водночас освітня практика свідчить про недостатню готовність керівників до діяльності в нових умовах, про невисокий рівень у багатьох з них управлінської компетентності (Т. Борова, В. Бондар, О. Галус, М. Гриньова, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, В. Маслов, З. Рябова, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Найбільш гостро проблема управлінської компетентності виявляється при управлінні системами, що розвиваються, з урахуванням постійно змінюваних умов.

Управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти має складну структуру, що включає спеціальні види компетентності, серед яких провідну роль відіграє акмеологічна компетентність як найважливіша умова професіоналізму управлінських кадрів. Значущість акмеологічної компетентності пов'язана з необхідністю постійного розвитку освітнього закладу, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів та суб'єктів управління, що уможливає діяльність у складних соціально-економічних умовах. У такій ситуації саме професіоналізм педагогічних кадрів та керівників закладів загальної середньої освіти дає змогу долати труднощі нинішнього складного періоду.

Як свідчить практика, розвиток акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої

освіти пов'язаний з дією протиріч, найважливішими з яких є протиріччя між: об'єктивною необхідністю в існуванні акмеологічної компетентності кадрів управління та усвідомленням її значущості, реальним її рівнем та вимогами, що диктуються ситуацією, знанням сутності компетентності та потребами практики у такому знанні.

Таким чином, об'єктивна необхідність розвитку акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти, дія існуючих протиріч, недостатня вивченість проблеми зумовили актуальність теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти міститься в предметному полі загальної акмеології та менеджменту, а також низки наукових напрямів комплексу педагогічних наук [1; 2; 13].

У загальній та управлінській акмеології акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти знаходиться у просторі досліджень компетентності та її спеціальних видів як важливої умови професіоналізму: соціальної, професійної (аутопрофесійної), індивідуальної соціально-перцептивної, аутопсихологічної, психолого-педагогічної, конфліктологічної, комунікативної, антикризової та інших компетентностей. Розробка проблем акмеологічної компетентності здійснювалася переважно у державних службовців, тому застосування одержаних результатів обмежено специфікою діяльності.

У прикладних психолого-акмеологічних дослідженнях можна зустріти праці, в яких було створено передумови безпосереднього вивчення акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої

освіти. У цих працях проаналізовано проблеми професійного становлення керівника закладу загальної середньої освіти, розвитку закладу освіти як конкурентоспроможної системи, розвитку професійної майстерності керівників (менеджерів) освіти, професійної самосвідомості керівників закладів освіти, застосування акмеологічного підходу до управління закладами освіти, проблеми розвитку професіоналізму педагогічних кадрів, оптимізації управління діяльністю закладів освіти, формування психологічної готовності до управління закладами освіти (Н. Кузьміна, В. Гладкова, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, А. Маркова, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пудрій, З. Рябова, Т. Холостенко та ін.) [2; 16].

Проблеми управління закладами загальної середньої освіти та особистісно-професійних якостей суб'єктів управління розроблялися у працях багатьох сучасних науковців-акмеологів. Проте питання розвитку акмеологічної компетентності керівників (зокрема, керівників закладів загальної середньої освіти) у них прямо не ставилися і розглядалися обмежено в контексті дослідження інших видів компетентності.

Таким чином, проблема акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти є, незважаючи на її актуальність, недостатньо розробленою.

Мета статті полягає у визначенні структури та змісту акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, новітніх технологій, психолого-акмеологічних чинників її продуктивного розвитку.

Для досягнення зазначеної мети заплановано вирішення таких завдань:

- уточнити і конкретизувати поняття акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, визначити її особливості, структуру та зміст;
- виявити шляхи, психолого-акмеологічні умови, фактори, методи і технології продуктивного розвитку акмеологічної компетентності;
- схарактеризувати процес професійного самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. При вивченні керівника закладу загальної середньої освіти в межах його професійної діяльності основна увага приділяється усебічному розвитку такого керівника. При цьому опрацьовуються особливості професійного становлення, саморозвитку та наступного самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти на шляху набуття ним рівня майстерності [11; 14]. Тут центральною проблемою є формування професіоналізму. При цьому звертається увага на: траєкторії такого формування, шляхах попередження професійної деформації цієї категорії освітян; шляхах досягнення вершин професіоналізму. Керівник закладу освіти – це успішний менеджер, який постійно прагне до продуктивної самореалізації з використанням механізмів самоусвідомлення та самопізнання, самоосвіти тощо. Будучи синергетичним суб'єктом він сам творить себе як нову унікальну особистість. У своєму успішному професійному житті такий керівник покроково долає логічно

вибудовану драбинку рівнів професіоналізму: від стажиста до лідера-акмеолога [2]. На найвищому рівні керівник ЗЗСО як суб'єкт управлінської діяльності вирізняється розвиненими акмеологічними інваріантами, які сприяють ефективному формуванню акмеологічної компетентності [2; 3]. Сучасні науковці виділяють різноманітні компетентності, серед яких концентровано увагу на професійній та психологічній/аутопсихологічній. [8; 10]. У статті акцентовано увагу на акмеологічній компетентності.

Розвиток управлінських якостей керівників освітніх закладів розглядався у напрацюваннях М. Байрамукової, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, А. Журавльова, Л. Карамушки, Н. Коломінського, В. Маслова, О. Панасюк, В. Пікельної та ін. [5; 6; 7]. Узагальнення результатів досліджень сучасних науковців уможливило створення ідеального портрету керівника закладу освіти XXI століття, в якому виокремлюється важливі якості, що сприяють досягненню високого рівня професіоналізму [2; 12; 15]. Серед цих якостей важливе значення мають Готовність до прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності та ризику, здатність використовувати технології адаптивного управління задля формування професійних (акмеологічних) компетентностей в складних умовах воєнного стану, здатність до залучення підпорядкованого педагогічного персоналу закладу освіти до планування та визначення перспективних напрямів розвитку такого закладу в сучасних умовах та ін.

Акмеологічна компетентність є складовою та важливою умовою професіоналізму особистості та діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Акмеологічна компетентність у загальному розумінні має вигляд системи спеціальних знань у галузі акмеології, психології особистості, управління, соціальної та професійної психології та системи відповідних цим знанням умінь, пов'язаних із розвитком педагогічних кадрів, суб'єктів управління та освітніх систем. Високий рівень акмеологічної компетентності дає можливість керівникам закладів загальної середньої освіти забезпечувати ефективність їхньої управлінської діяльності, особливо у здійсненні процесів комплексного розвитку.

Акмеологічна компетентність має структуру, рівні організації, функціональні зв'язки, еталони – цілі розвитку. Вона міцно пов'язана з іншими особливими видами компетентності.

Продуктивний розвиток акмеологічної компетентності залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних умов та факторів і може бути алгоритмізований на рівні загального та особливого. Розвиток акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти доцільно здійснювати з переважним використанням психологічних та акмеологічних методів і технологій.

Акмеологічна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти є важливою складовою професійної компетентності та тісно пов'язана з управлінською та психологічною компетентністю. У загальнозмістовному розумінні вона являє собою систему спеціальних знань про закономірності, механізми, спонукальні

причини продуктивного особистісно-професійного розвитку та саморозвитку, самовдосконалення у спілкуванні та взаємодіях і відповідних їм вміннях, це спеціальна сфера у структурі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

Провідним когнітивним компонентом підсистем професіоналізму та діяльності є аутопрофесійна акмеологічна компетентність керівника закладу освіти, що дає можливість виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю [4].

Алгоритм формування управлінської (аутопрофесійної акмеологічної) компетентності містить такі кроки: аналізування, розуміння та переведення в актуальну зону проблем як особистісних, так і професійних; формування активного суб'єкта діяльності творення та самоперетворення; формування операційно-технологічної складової діяльності, спрямованої на самоперетворення; інтеріоризація суб'єктом діяльності творення власних дій. Показниками для оцінювання аутопрофесійної компетентності є: поведінкова та інтелектуальна гнучкість; адаптаційність; здатність до самоуправління (власним розвитком, емоційними станами); високий рівень мотивованості переважно на процес самовдосконалення та самореалізацію; адекватність самооцінки; самоідентифікація себе у професії тощо [3; 4].

Необхідність розвитку акмеологічної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти зумовлена дією різних факторів, серед яких виділяється психологічна складність об'єкта управління, що детермінується факторами психологічної складності: нестабільністю стану об'єкта, професійною деформацією та «вигоранням» частини педагогів, наявністю у них психологічних акцентуацій та внутрішньоособистісних причин, високим навантаженням, нестабільним режимом праці, низьким соціальним статусом, недостатнім матеріальним та моральним стимулюванням їх діяльності та ін. [9].

Акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти буває двох видів: індивідуальна акмеологічна компетентність та акмеологічна компетентність у розвитку професіоналізму педагогічних кадрів. Акмеологічна компетентність є розвитком управлінської та психологічної компетентності, що тісно пов'язана з її конкретними видами: соціально-перцептивною, соціально-психологічною, рефлексивною, аутопсихологічною, психолого-педагогічною. Розвиток акмеологічної компетентності необхідно здійснювати разом із цими видами.

Акмеологічна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти структурно є єдністю таких складових: когнітивної, регулятивної, рефлексивно-статусної, нормативної та комунікативної, які у свою чергу виявляються в мотиваційно-особистісній якості та операційних акмеологічних знаннях та вміннях. Критеріями розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти є її рівні, причому як індивідуальні, так і рівні розвитку педагогічного колективу, продуктивність особистісно-професійного розвитку та саморозвитку.

Головними психологічними перешкодами на шляху до успішного особистісно-професійного розвитку

педагогічних кадрів є завищена (або надмірно занижена) самооцінка, нерозуміння впливу негативних професійних деформацій особистості, невміння точно оцінити свої внутрішні ресурси, невисокий рівень аутопсихологічної компетентності педагогічних кадрів. Важливою умовою здійснення продуктивного особистісно-професійного розвитку педагогічних кадрів є формування у них акмеологічної мотивації (результативної та розвиткової), підвищення рівня суб'єктності особистості, що зумовлює не лише необхідність поліпшення індивідуальної роботи з ними, а й створення необхідних ресурсів впливу та акмеологічних умов у керованій системі.

Структура акмеологічного алгоритму розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти включає такі етапи: накопичення та осмислення відповідних акмеологічних та управлінських знань; формування психологічних та акмеологічних умінь і навичок, необхідних в управлінні процесами особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; рефлексія акмеологічної компетентності та її подальший розвиток.

Головними акмеологічними умовами розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти є такі: формування потреби у професіоналізмі у сфері освіти, підвищення соціального статусу та престижу педагогічної діяльності, надання необхідних ресурсних можливостей для розвитку, створення в освітній установі акмеологічного середовища. Істотними акмеологічними чинниками є: психологічні вміння, що дають можливість долати професійні труднощі, компенсувати дії психологічних перешкод та обмежень; індивідуалізація праці керівника з педагогічними кадрами; акмеологічні впливи у процесі діяльності.

Розвиток акмеологічної компетентності здійснюється на основі акмеологічної діагностики з використанням методів саморозвитку, розвивальних тренінгів та акмеологічних технологій, що пов'язані з формуванням навичок вирішення акмеологічних завдань.

Розвиток акмеологічної компетентності здійснюється в рамках професійного розвитку / саморозвитку, самовдосконалення та наступної самореалізації керівника закладу освіти.

Професійне самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти – це «... усвідомлений цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної (управлінської) компетентності та розвитку професійно значущих якостей» [3].

У процесі професійного самовдосконалення керівника закладу освіти відбувається розвиток/формування його компетентності. Спочатку некомпетентність не усвідомлюється. Керівник виконує свої управлінські функції на низькому рівні. З часом некомпетентність вже усвідомлюється і відчувається потреба щось змінити. Далі розуміння необхідності праці над собою спричинює розвиток усвідомленої компетентності. Керівник закладу освіти вже більш упевнено та якісно виконує управлінські функції, при ухваленні управлінських рішень виявляє ситуаційну креативність і сміливість. І, зрештою, компетентність входить до

стадії неусвідомлення: управлінські функції виконуються на найвищому рівні; демонструє постійне прагнення до найвищих результатів (аспе) та професійної самореалізації.

Акмеологічне професійне самовдосконалення передбачає проходження чотирьох процесів: самовизначення (самоаналіз та аутохарактеристика), самопрогнозування (цілепокладання, антиципація планованих результатів, аутопрогнозування (акмеф'ючеринг), самопідготовку (самоосвіта, самовиховання) та самореалізацію (самовираження, самоствердження та самокорегування).

Акмеологічне професійне самовдосконалення передбачає проходження чотирьох процесів: самовизначення (самоаналіз та аутохарактеристика), самопрогнозування (цілепокладання, антиципація планованих результатів, аутопрогнозування (акмеф'ючеринг), самопідготовку (самоосвіта, самовиховання) та самореалізацію (самовираження, самоствердження та самокорегування).

Процес акмесинергетичного професійного самовдосконалення передбачає просування від рівня Я-професійне реальне до рівня Я-професійне ідеальне тобто до рівня майстерності. Він відбувається в акмеологічному середовищі, де на нього чиниться вплив як з боку екстрасередовища (зовнішнього) та інтра-середовища (внутрішнього). Професійне самовдосконалення відбувається у мезосередовищі, де діють інтегративні мезочинники: акмеологічні інваріанти, катаболічні фактори, а також чинники, що можуть пришвидшувати чи пригальмовувати цей процес.

Ефективним методом розробки авторської системи особистісно-професійного самовдосконалення є професійний акмеф'ючеринг, тобто прогресивний розвиток і саморозвиток, спрямований у майбутнє щодо досягнення різного рівня «акме». Він і складає підставу

для розробки авторського проєкту (програми) професійного самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти.

Для ефективної реалізації процесу професійного самовдосконалення керівників закладів освіти доцільно використовувати акмеологічні технології (однією з форм таких технологій є акмеологічний тренінг), сутність яких складає акмеологічний вплив, що сприяє розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти.

Висновки. Підсумовуючи викладений матеріал зазначаємо, що всі завдання дослідження вирішені. Уточнено та конкретизовано поняття акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти – це система спеціальних знань про закономірності, механізми, спонукальні причини продуктивного особистісно-професійного розвитку / саморозвитку, самовдосконалення у спілкуванні та взаємодіях і відповідних їм вміннях, це спеціальна сфера у структурі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Визначено її особливості, структуру та зміст.

Розкрито структуру акмеологічного алгоритму розвитку акмеологічної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. Зазначено шляхи, психолого-акмеологічні умови, фактори, методи і технології продуктивного розвитку акмеологічної компетентності. Схарактеризовано процес професійного самовдосконалення керівника закладу загальної середньої освіти, що відбувається в умовах змін.

Перспективи подальших досліджень убачаються в детальній розробці новітніх акмеологічних технологій, спрямованих на забезпечення продуктивного професійного самовдосконалення керівників закладів освіти, здійснюваного в екстремальних умовах (умовах воєнного стану).

Список використаних джерел

1. Богосвятська А. Акме – вищий ступінь індивідуального розвитку. Сучасна школа України. 2015. № 8. С. 4–12.
2. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів. Монографія. Київ: Освіта України, 2013. 355 с.
3. Гладкова В. М. Адаптивний акмеф'ючеринг – технологія прогнозування саморозвитку фахівця XXI століття. Інноваційні підходи до розвитку особистості: монографія. Частина 3. Глава 1. Одеса: Купрієнко С. В., 2020. С. 13–30.
4. Гладкова В. М. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття. Монографія. Київ: Інтерсервіс, 2019. 206 с.
5. Гречаник О. Є., Григораш В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: монографія. Харків: Основа, 2019. 144 с.
6. Добош О., Пинзеник О. Управлінська акмеологія керівника закладу дошкільної освіти: теоретичний аспект. Молодь і ринок. 2023. № 5 (213). С. 154–159.
7. Іщенко І. А., Шалаєва В. В. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів. Управління школою. 2010. № 3. С. 2–5.
8. Клокар Н. Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717740/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20%D0%9A%D0%9D%D0%A3%20%D1%96%D0%BC.%D0%A8%D0%95%D0%92%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%90.pdf> (дата звернення 25.06.2023).
9. Ковганич Г. Концептуальні засади розвитку акмеологічного навчального закладу. Завуч (Шкільний світ). 2015. № 12. С. 23.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної управлінської діяльності. Освіта і управління. 2005. Т. 8. № 3–4. С. 58–66.
12. Поліщук В. П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу. Шлях освіти. 2002. № 7. С. 12.

13. Пудрій Н. Г. Акмеологічний підхід в управлінській діяльності директора школи. Управління школою. 2015. № 34–36. С. 15–26.
14. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 3. С. 23.
15. Уйсімбаева Н. В. Компетентнісний підхід до підготовки керівника навчального закладу. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. 2008. Вип. 107. С. 206–212. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036299.pdf> (дата звернення 25.07.2023).
16. Холостенко Т. В. Управлінська компетентність керівника позашкільного навчального закладу «Дитячо-юнацька спортивна школа» в контексті акмеологічного підходу. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/22.pdf (дата звернення 23.03.2023).

References

1. Bohosviatska A. (2015). Akme – vyshchyi stupin indyvidualnoho rozvytku [Acme is the highest degree of individual development]. Suchasna shkola Ukrainy – Modern school of Ukraine, 8, 4–12 [in Ukrainian].
2. Hladkova V. M. (2013). Profesiine samovdoskonalennia menedzheriv vyshchlykh navchalnykh zakladiv [Professional self-improvement of managers of higher educational institutions]: monohrafiia. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
3. Hladkova V. M. (2020). Adaptivnyi akmeofuturynh – tekhnolohiia prohnozuvannia samorozvytku fakhivtsia XXI stolittia [Adaptive acmefuturing is a technology for forecasting the self-development of a specialist of the 21 st century]. Innovatsiini pidkhody do rozvytku osobystosti: monohrafiia. Chastyna 3. Hlava 1. Odesa: Kupriienko S. V. [in Ukrainian].
4. Hladkova V. M. (2019). Fundamentalna akmeolohiia – nauka XXI stolittia [Fundamental acmeology is a science of the 21st century]: monohrafiia. Kyiv: Interservis [in Ukrainian].
5. Hrechanyk O. Ye., Hryhorash V. V. (2019). Formuvannia akmeolohichnoi kompetentnosti vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Formation of acmeological competence of the teacher in the system of postgraduate education]: monohrafiia. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
6. Dobosh O., Pynzenyk O. (2023). Upravlinska akmeolohiia kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity: teoretynnyi aspekt [Administrative acmeology of the head of a preschool education institution: theoretical aspect]. Molod i rynek – Youth and the market, 5 (213), 154–159 [in Ukrainian].
7. Ishchenko I. A., Shalaeva V. V. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Formation of professional competence of heads of educational institutions]. Upravlinnia shkoloiu – School management, 3, 2–5 [in Ukrainian].
8. Klokar N. Upravlinski kompetentnosti dyrektora shkoly: suchasni tendentsii [Managerial competencies of the school director: modern trends]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717740/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20%D0%9A%D0%9D%D0%A3%20%D1%96%D0%BC.%D0%A8%D0%95%D0%92%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%90.pdf> (accessed: 25.06.2023) [in Ukrainian].
9. Kovhanych H. (2015). Kontseptualni zasady rozvytku akmeolohichnoho navchalnoho zakladu [Conceptual foundations of the development of an acmeological educational institution]. Zavuch (Shkilnyi svit) – Head teacher (School world), 12, 23 vkladka [in Ukrainian].
10. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. (2004). [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V Ovcharuk. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
11. Orban-Lembryk L. E. (2005). Psykholohiia profesiinoi upravlinskoï diialnosti [Psychology of professional managerial activity]. Osvita i upravlinnia – Education and management, 8, 3–4, 58–66 [in Ukrainian].
12. Polishchuk V. P. (2002). Psykholohichni analiz upravlinskoï diialnosti dyrektora navchalno-vykhovnoho zakladu [Psychological analysis of the managerial activity of the director of an educational institution]. Shliakh osvity – The way of education, 7, 12 [in Ukrainian].
13. Pudrii N. H. (2015). Akmeolohichni pidkhid v upravlinskii diialnosti dyrektora shkoly [Acmeological approach in the managerial activity of the school director]. Upravlinnia shkoloiu – School management, 34–36, 15–26 [in Ukrainian].
14. Serheieva L. M. (2010). Suchasni oriientyry zmistu upravlinskoï kompetentnosti kerivnyka navchalnoho zakladu [Modern guidelines for the content of managerial competence of the head of an educational institution]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and methodology of education management, 3, 23 [in Ukrainian].
15. Uisimbaieva N. V. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky kerivnyka navchalnoho zakladu [A competent approach to training the head of an educational institution]. Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Proceedings. Series: pedagogical sciences, 107, 206–212. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036299.pdf> (accessed: 25.07.2023) [in Ukrainian].
16. Kholostenko T. V. (2011). Upravlinska kompetentnist kerivnyka pozashkilnoho navchalnoho zakladu «Dytiacho-yunatska sportyvna shkola» v konteksti akmeolohichnoho pidkhodu [Managerial competence of the head of the extracurricular educational institution «Children’s and Youth Sports School» in the context of the acmeological approach]. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/22.pdf (accessed: 23.03.2023) [in Ukrainian].

УДК 796+37.09

Оптимізація організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти

OPTIMIZATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PHYSICAL EDUCATION SYSTEM IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

МОСКАЛЕНКО Наталія – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, проректор з наукової діяльності, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, вул. Набережна Перемоги, 10, м. Дніпро, 49094, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9162-5206>

СИДОРЧУК Тетяна – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, вул. Набережна Перемоги, 10, м. Дніпро, 49094, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7129-1616>

КОШЕЛЕВА Олена – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, вул. Набережна Перемоги, 10, м. Дніпро, 49094, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9085-6800>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-13>

MOSKALENKO Natalia – doctor of sciences in physical education and sports, professor, vice-rector for scientific activities, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sport, Naberezhna Peremohy str., 10, Dnipro, 49094, Ukraine

SYDORCHUK Tetiana – candidate of sciences in physical education and sports, associate professor, associate professor of the department of theory and methods of physical education, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sport, Naberezhna Peremohy str., 10, Dnipro, 49094, Ukraine

KOSHELEVA Olena – candidate of sciences in physical education and sports, associate professor, head of the department of theory and methods of physical education, Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sport, Naberezhna Peremohy str., 10, Dnipro, 49094, Ukraine

Анотація. У статті представлено результати соціологічного опитування учителів фізичної культури та учителів початкових класів щодо задоволеності змістом освітніх реформ, зміною ролі вчителя в освітньому процесі. У процесі дослідження використано такі методи: аналіз науково-методичної літератури; педагогічний експеримент; соціологічні методи, методи математичної статистики. У дослідженні взяли участь 92 учителі фізичної культури та 66 учителів початкових класів Дніпропетровської області, які є висококваліфікованими фахівцями з великим досвідом роботи. Відповіді респондентів свідчать, що переважна більшість учителів ознайомлені зі змістом Державного стандарту початкової освіти, базової середньої освіти, освітніх програм, за якими працюють. Виявлена задоволеність змістом програм для початкової школи. Визначено деякі труднощі з реалізацією модельної програми для 5-6 класів, пов'язані із надмірною кількістю модулів, які не можна вивчити через нестачу часу, відсутність належної матеріально-технічної бази, організаційні недоліки. Результати свідчать, що загалом учителі використовують великий перелік сучасних форм, методів і технологій фізичного виховання для підвищення рухової активності учнів, але впровадження дистанційного навчання викликає утруднення в їх застосуванні. Отримані дані були підставою для визначення перспектив оптимізації організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти у сучасних умовах. Вони полягають у комплексному підході, який має включати в себе певні дії на державному (удосконалення матеріально-технічної бази, збільшення фінансування, удосконалення системи управління сферою фізичного виховання), локальному (розширення форм фізкультурно-оздоровчої роботи, розширення форм роботи для формування соціального і психічного здоров'я учнів, удосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу) та особистісному (підвищення кваліфікації, формування професійних компетентностей в оволодінні сучасними методами і технологіями, самоосвіта) рівнях.

Ключові слова: фізичне виховання, організаційно-педагогічні умови, учителі, удосконалення, оптимізація.

Summary. The article presents the results of a sociological survey of physical education teachers and primary school teachers regarding satisfaction with the content of educational reforms. The following methods were used during the research: analysis of scientific and methodical literature; pedagogical experiment; sociological methods, methods of mathematical statistics. The study involved 92 physical education teachers and 66 primary school teachers from Dnipropetrovsk region, who are highly qualified specialists with extensive experience. The respondents' answers show that the majority of teachers are familiar with the content of the State Standard of Primary Education, Basic Secondary

Education, and the educational programs they teach. Satisfaction with the content of programs for primary school was revealed. Some difficulties with the implementation of the model program for grades 5-6 have been identified. They are associated with an excessive number of modules that cannot be studied due to lack of time, the lack of an appropriate material and technical base, and organizational deficiencies. The results show that teachers use a large list of modern forms, methods and technologies of physical education to increase the motor activity of students, but the introduction of distance learning causes difficulties in their application. The obtained data were the basis for determining the prospects for optimizing the organizational and pedagogical conditions of physical education system in institutions of general secondary education in modern conditions. They consist of a comprehensive approach, which include certain actions at the state level (improvement of the material and technical base, increase in funding, improvement of the management system in the field of physical education), local level (expansion of forms of physical culture and health work, expansion of forms of work for the formation of social and mental students' health, improvement of educational and methodological support of the educational process) and personal (improvement of qualifications, formation of professional competences in mastering modern methods and technologies) levels.

Key words: physical education, organizational and pedagogical conditions, teachers, improvement, optimization.

Вступ. Фізична культура у школі як обов'язкова частина освітнього процесу зазнає значних трансформаційних змін, які пов'язані з імплементацією реформи «Нова українська школа» в заклади загальної середньої освіти. Основна мета реформи – змінити парадигму вітчизняної освіти та наблизити її до вимог Європейського Союзу.

Новий стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р., заснований на низці нововведень, що передбачають: компетентнісний та інтегрований підходи у навчанні, реалізацію принципу дитиноцентризму, вербальне оцінювання навчальних досягнень учнів під час уроків фізичної культури та інші [8; 10]. У цих умовах система освіти вимагає пошуку нових підходів до підвищення професійної компетентності вчителів, їх професійного розвитку і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень. У вересні 2020 року було затверджено Державний стандарт базової середньої освіти, який застосовується з 01 вересня 2022 року і є логічним продовженням освітньої концепції «Нова українська школа». Відповідно до цього стандарту впроваджується нова програма з фізичної культури для 5–6 класів, де пропонується більше 60 варіативних модулів з різних видів рухової активності, використання 3 варіативних модулів на одному уроці, присутність в одній спортивній залі двох-трьох класів тощо [5; 6]. Такий підхід зустрів неоднозначну реакцію з боку освітянської спільноти країни.

Для учнів 6–11 реалізовується навчальна програма з фізичної культури, заснована на принципі варіативності. Її основною метою є: формування в учнів стійкої мотивації щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовки; гармонійний розвиток природних здібностей та психічних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя [4; 13]. У той же час, визначено певні труднощі щодо втілення даної програми, пов'язані з неналежною матеріально-технічною базою закладів освіти, недостатнім урахуванням інтересів учнів до різних видів рухової активності, невиконанням вимог щодо нормативної кількості уроків фізичної культури, надмірною завантаженістю спортивних залів тощо [2; 11; 12].

Перетворення в системі освіти, які мали суттєвий вплив на організацію фізичного виховання, зміст та

структуру освітнього процесу, фізичний стан учнів, знайшли своє відображення у наукових дослідженнях Т. Круцевич, Н. Москаленко, Н. Пангелової, Н. Сороколїт, О. Шиян, Н. Кравченко, Н. Денисенко, Л. Севериної, Н. Табак та ін. Учені сходяться на думці, що реформування сучасної освіти висуває нові вимоги до педагогічних кадрів. Від того, як здійснюється фізкультурно-оздоровча робота в закладі освіти залежить не лише впровадження нововведень, але і якість проведення уроку, рівень рухової активності, фізичної підготовленості учнів та рівень фізичного, духовного, емоційного розвитку школяра [1; 3; 7; 9].

З огляду на це, нами досліджено ставлення учителів фізичної культури та учителів початкової школи до особливостей організації фізкультурно-оздоровчої роботи, змісту навчальних програм тощо для пошуку оптимальних шляхів удосконалення фізичного виховання в закладах освіти.

Мета дослідження – визначити шляхи оптимізації організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти, враховуючи ставлення учителів до змісту реформ.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводились у Придніпровській державній академії фізичної культури і спорту. У ході дослідження використано такі методи: аналіз науково-методичної літератури; педагогічний експеримент; соціологічні методи, методи математичної статистики.

З метою визначення перспектив оптимізації організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в закладах освіти нами було проведено анонімне анкетування учителів фізичної культури (ФК) та учителів початкових класів, які викладають предмет «Фізична культура». В анкетуванні взяли участь 92 учителі фізичної культури та 66 учителів початкових класів Дніпропетровської області.

Серед учителів ФК 57,6% жінки, 42,4% – чоловіки. Серед учителів початкових класів 90,9% жінки і 9,1% – чоловіки.

Стаж роботи учителів ФК складає: до 5 років – 19,6%, від 5 до 15 років – 26%, від 15 до 25 років – 22,9%, більше 25 років – 31,5%.

Стаж роботи учителів початкових класів складає: до 5 років – 21,2%, від 5 до 15 років – 21,2%, від 15 до 25 років – 9,1%, більше 25 років – 48,5%.

Учителі ФК мають вищу освіту у 95,7% випадків, фахову передвищу – у 2,2%, професійну (професійно-технічну) – у 2,2%, неповну вищу – у 1,1%.

84,8% учителів початкових класів мають вищу освіту, 3% – фахову передвищу, 10,6% – професійну (професійно-технічну), 1,6% – неповну вищу.

Серед учителів ФК спеціалістами вищої категорії є 37% опитаних, спеціалістами першої категорії – 18,5%, спеціалістами другої категорії – 12%. Не мають категорії – 32,6% респондентів.

Спеціалістами вищої категорії є 37,9% учителів початкових класів, спеціалістами першої категорії – 16,7%, спеціалістами другої категорії – 10,6%, не мають категорії – 34,8%.

Також визначено наявність педагогічних звань: 15,8% учителів ФК і 15,6% учителів початкових класів мають звання учитель-методист, старшими учителями є 28,9% учителів ФК та 37,5% учителів початкових класів.

Таким чином, можна стверджувати, що у опитуванні взяли участь висококваліфіковані фахівці з великим досвідом роботи.

Результати свідчать, що 95,7% учителів ФК ознайомлені з Державним стандартом початкової освіти НУШ. Серед учителів початкової школи таких 98,5%.

Більшість учителів ФК (45,7%) працюють за типовою освітньою програмою, розробленою робочою групою під керівництвом О. Я. Савченко, 34,8% – за розробленою робочою групою під керівництвом Р.Б. Шияна. Інші не викладають у початковій школі.

Серед учителів початкової школи переважна більшість (89,4%) викладають за програмою, розробленою під керівництвом О. Я. Савченко, 10,6% – під керівництвом Р. Б. Шияна. Більшість учителів ФК (92,4%) задоволені змістом програми, за якою працюють. Серед учителів початкових класів таких ще більше – 98,5%.

З вересня 2022 року учні 5 класів навчаються за новою програмою з фізичної культури, яка спирається на Державний стандарт базової середньої освіти. 98,9% учителів ФК ознайомлені з цим стандартом. Більшість учителів (79,3%) задоволені змістом модельної навчальної програми «Фізична культура. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти.

При цьому, серед недоліків роботи за даною програмою учителі вказують на надмірну кількість модулів, які учні, через брак часу на їх вивчення, не можуть опанувати; відсутність належного матеріально-технічного забезпечення для цієї програми; велику кількість модулів, які вчитель фізичної культури самостійно викладати не може; організаційні труднощі щодо одночасного впровадження декількох модулів на уроці.

Переважає кількість учителів ФК (76,1%) ознайомлені з 60 варіативними модулями програми, при цьому методикою їх викладання володіють лише 35,9%. На питання «Скільки варіативних модулів Ви в змозі впровадити в освітній процес?» відповіді розподілились таким чином: до 10 (45,6%), від 10 до 15 (37%), від 15 і більше (10,8%). Інші не змогли відповісти.

Щодо витрат часу для ознайомлення дітей з усіма 60 модулями відповіді учителів були неоднозначними. Так, відповідь «багато» надали 14,1%, від 1 семестру

до 1 навчального року – 21,7%, від 1 до 2 років – 8,7%, протягом всього періоду навчання у середній школі – 14,1%. Важко відповісти було більшості учителів (41,3%).

Отже, основні труднощі реалізації даної програми пов'язані з її змістовним компонентом та організаційними аспектами побудови уроків.

При організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі освіти учителі повинні використовувати різні підходи щодо формування в учнів мотивації до занять фізичною культурою і спортом, виховання потреби до збереження і зміцнення здоров'я. Як вказують учителі ФК, основними шляхами підвищення мотивації дітей до занять фізичною культурою і спортом є такі:

- власний приклад учителя, батьків, спортивних кумирів, просвітницька робота, пропаганда здорового способу життя (41,3%);
- залучення дітей до усіх форм фізкультурно-оздоровчої роботи, здебільшого в офлайн форматі (20,6%);
- використання сучасних методів навчання, цікаве викладання різних форм організації освітнього процесу (15,2%);
- наявність належної матеріально-технічної бази для занять різними видами рухової активності (10,8%);
- один учитель ФК запропонував впровадження зовнішнього незалежного оцінювання з фізичної культури і врахування цих результатів при вступі у заклади вищої освіти.

Учителі початкових класів вважають, що сприяти підвищенню мотивації учнів до занять фізичною культурою і спортом в більшій мірі будуть:

- використання сучасних методів навчання, цікаве викладання різних форм організації освітнього процесу (48,4%);
- власний приклад учителя, батьків, спортивних кумирів, просвітницька робота, пропаганда ЗСЖ (39,4%);
- залучення дітей до усіх форм фізкультурно-оздоровчої роботи, здебільшого в офлайн форматі (25,7%).

Для досягнення мети фізичного виховання учителі використовують різні сучасні методи і технології. Частота їх використання дещо відмінна у вчителів ФК та вчителів початкової школи: ігрові технології навчання застосовують 93,5% учителів ФК і 98,5% учителів початкових класів; технології онлайн-навчання застосовуються 79,3% учителів ФК і 86,3% учителів початкових класів; інтерактивні методи використовують 66,3% учителів ФК і 87,9% учителів початкових класів; диференційований підхід пропонують 53,3% учителів ФК і 56,1% учителів початкових класів; інтегрований підхід застосовується 45,7% учителів ФК і 60,6% учителів початкових класів; гендерний підхід використовують 40,2% учителів ФК і 21,2% учителів початкової школи; фітнес-технології пропонують учням 38% учителів ФК і 51,5% учителів початкових класів; технології олімпійської освіти застосовують 37,2% учителів ФК і 15,2% учителів початкових класів.

Серед основних форм роботи з фізичного виховання для учнів молодшого шкільного віку учителі застосовують: урок фізичної культури (87% учителів ФК і 98% учителів початкових класів); спортивні змагання

(76,1% учителів ФК і 83,3% учителів початкових класів), фізкультурні хвилинки і паузи (72,8% учителів ФК і 93,9% учителів початкових класів), спортивні свята і розваги (69,9% учителів ФК і 93,9% учителів початкових класів), організовану рухливу перерву (58,7% учителів ФК і 63,3% учителів початкових класів), ранкову гігієнічну гімнастику (47,8% учителів ФК і 45,5% учителів початкових класів), секції з видів спорту (45,7% учителів ФК і 56,1% учителів початкових класів), спортивну годину в групі подовженого дня (39,1% учителів ФК і 48,5% учителів початкової школи).

Основні організаційні форми фізичного виховання також застосовуються учителями ФК для учнів середнього і старшого шкільного віку, але в різному співвідношенні: урок фізичної культури (94,6% – для середньої школи, 90,2% – для старшої школи); спортивні змагання (85,9% – для середньої школи, 84,8% – для старшої школи); спортивні свята і розваги (78,3% – для середньої школи, 72,8% – для старшої школи); секції з видів спорту (69,6% – для середньої школи, 77,2% – для старшої школи); фізкультурні хвилинки і паузи (50% – для середньої школи, 27,2% – для старшої школи); РГГ (38% – для середньої школи, 23,9% – для старшої школи), організована рухлива перерва (34,8% – для середньої школи, 20,7% – для старшої школи), спортивна година (12% – для середньої школи). За відповідями учителів прослідковується тенденція до зниження з віком учнів застосування різних форм організації фізичного виховання в ЗССО.

Важливим аспектом для створення уявлення про якість процесу фізичного виховання в закладі освіти є контроль навчальних досягнень учнів з боку вчителя. Визначено, що учителі ФК здебільшого використовують підсумкову оцінку (87%), менше формувальну (39,1%). Учителі початкової школи в більшій мірі використовують формувальну оцінку (89,4%) і менше підсумкову (18,2%). Така ситуація може бути пов'язана з тим, що вчителі ФК більше працюють з учнями середнього і старшого шкільного віку, для яких формувальне оцінювання тільки починає впроваджуватися в рамках нової програми.

Більшість учителів (77,2% учителів ФК і 93,9% учителів початкової школи) мають позитивне ставлення до впровадження формувальної оцінки, вбачають в ньому можливість врахування індивідуальних особливостей дітей, залучення учнів до активної участі в освітньому процесі. Негативне ставлення мають 8,7% учителів ФК та 3% учителів початкових класів. Інші не визначились з відповіддю.

Учителі, які негативно ставляться до формувального оцінювання вказують, що у дітей знижується мотивація до занять фізичною культурою і спортом, така оцінка не мотивує їх до досягнення спортивних результатів.

Для виявлення заходів по залученню дітей до рухової активності нас цікавило питання щодо застосування учителями сучасних форм і засобів організації освітнього процесу. Так, 71,7% учителів ФК і 87,9% учителів початкових класів застосовують у своїй роботі флешмоби; 64,1% і 86,4% відповідно – квести;

43,5% і 50% відповідно – майстер-класи; 27,2% і 33,3% відповідно – фітнес-трекери і мобільні додатки; 22,8% і 18,2% відповідно – батли.

Слід зауважити, що в умовах дистанційного навчання використання як традиційних, так і інноваційних форм організації освітнього процесу викликає певні труднощі, на що і вказують респонденти.

Крім того, найбільшими труднощами в організаційному супроводі уроку учителі виділяють:

- нестачу інвентаря (68,5% учителів ФК і 75,8% учителів початкових класів);
- заняття одночасно декількох класів в спортивній залі (40,2% учителів ФК і 21,2% учителів початкових класів);
- недосконале володіння комп'ютером для організації онлайн-навчання (10,9% учителів ФК і 6,1% учителів початкових класів).

Також учителі зазначають, що дистанційне навчання фізичній культурі загалом представляє собою недосконалий процес, оскільки важко проконтролювати якість виконання учнями вправ, реакцію їх організму на навантаження тощо.

Для удосконалення професійних умінь та навичок учителі повинні постійно проходити підвищення власної кваліфікації, здобувати нові знання щодо організації та змісту освітнього процесу. Серед найбільш прийнятних форм підвищення кваліфікації учителі виділяють:

- курси підвищення кваліфікації (95,7% учителів ФК і 97% учителів початкових класів);
- науково-практичні конференції (52,2% учителів ФК і 48,5% учителів початкових класів);
- онлайн-стажування (33,7% учителів ФК і 43,9% учителів початкових класів);
- наукові семінари (23,9% учителів ФК і 36,4% учителів початкових класів);
- вивчення спеціальної літератури (23,9% учителів ФК і 34,8% учителів початкових класів).

Основною метою і підсумком проведеного опитування вчителів був пошук найбільш ефективних шляхів оптимізації організаційно-педагогічних умов системи фізичного виховання в ЗССО. На думку учителів, такими шляхами є:

- удосконалення матеріально-технічної бази закладу освіти (90,2% учителів ФК і 86,4% учителів початкових класів);
- збільшення фінансування сфери фізичного виховання (80,4% учителів ФК і 59,1% учителів початкових класів);
- впровадження інноваційних засобів, які викликають інтерес у школярів, сучасних методів і технологій організації занять відповідно до їх змістового наповнення: інтегрованого підходу, ігрових та інтерактивних методів тощо (69,6% учителів ФК і 78,8% учителів початкових класів);
- розширення форм фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями на основі використання квестів, майстер-класів, флешмобів, інформаційно-комунікаційних технологій (60,9% учителів ФК і 60,6% учителів початкових класів);
- розширення форм роботи для формування соціального і психічного здоров'я учнів: психопрофілактичні

заходи, залучення батьків, учителів, адміністрацій шкіл до організації і проведення різних форм та заходів (44,6% учителів ФК і 54,5% учителів початкових класів);

- удосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; підвищення рівня кваліфікації учителів та професійна підготовка майбутніх фахівців в закладах вищої освіти щодо володіння методикою викладання різних варіативних модулів; підготовка учителів до впровадження і використання різних форм оцінювання навчальних досягнень учнів (формульованого та підсумкового) (33,7% учителів ФК і 43,9% учителів початкових класів);

- удосконалення системи управління сферою фізичного виховання (22,8% учителів ФК і 15,2% учителів початкових класів).

Висновки. Отже, результати опитування учителів фізичної культури та учителів початкових класів свідчать про загалом позитивне ставлення до реформ освіти, які зараз відбуваються у нашій країні. За твердженням респондентів, виникають певні труднощі організаційного характеру при проведенні різних

форм занять з фізичної культури як в офлайн, так і в онлайн форматі.

Враховуючи результати опитування учителів фізичної культури та учителів початкової школи, можна дійти висновку, що пошук шляхів оптимізації організаційно-методичних умов системи фізичного виховання повинен ґрунтуватися на комплексному підході, який має включати в себе певні дії на державному (удосконалення матеріально-технічної бази, збільшення фінансування, удосконалення системи управління сферою фізичного виховання), локальному (розширення форм фізкультурно-оздоровчої роботи, розширення форм роботи для формування соціального і психічного здоров'я учнів, удосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу) та особистісному (підвищення кваліфікації, формування професійних компетентностей в оволодінні сучасними методами і технологіями, самоосвіта) рівнях.

На основі отриманих даних окреслено перспективи удосконалення освітнього процесу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Булда А. А., Мухіна Г. І. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного вчителя для нової української школи. Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю [м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р.] / уклад. В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська [та ін.]. Тернопіль: Тайп, 2017. С. 39–41.
2. Грибан Г. П., Отрошко О. В., Солодовник О. В., Крук А. З., Засік Г. В., Пуздимір М. І., Гошко А. М. Формування професійних компетентностей учителя фізичної культури у здобувачів з використанням здоров'язбережувальних технологій навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 6 (151). С. 46–51.
3. Денисенко Н. Г., Северина Л. Є., Табак Н. В. Модель формування готовності учителів фізичної культури нового покоління для потреб нової української школи. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 25–29.
4. Круцевич Т. Ю. Концепція удосконалення програм з фізичної культури у загальноосвітній школі. *Фізичне виховання в сучасній школі*. 2012. Вип. 2 (78). С. 8–9.
5. Круцевич Т., Червотока М. Стан фізичного здоров'я школярів у закладах загальної середньої освіти в різних умовах фізичного виховання в Україні. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2022. № 1. С. 34–41.
6. Модельна навчальна програма: «Фізична культура. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти, 2021. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/fizychna-kul-tura/#:~:text=Модельна%20навчальна%20програма%20«Фізична%20культура.%205-6%20класи»%20для,Лакіза%20О.%20М.%20С%20Косик%20В.%20М.%20та%20інші%29> (дата звернення: 02.08.2023).
7. Москаленко Н., Круцевич Т., Пангелова Н. Теоретичні аспекти проблеми контролю та оцінки навчальних досягнень школярів з фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2021. № 2. С. 101–110.
8. Москаленко Н. В., Сороколіт Н. С., Турчик І. Х. Ключові компетентності у фізичному вихованні школярів в рамках реформи «Нова українська школа». *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 5 (113) 19. С. 223–228.
9. Подгорна В.В., Дроздова К.В. Особливості діяльності вчителя фізичної культури в умовах нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. № 1 (157). С. 147–151.
10. Сороколіт Н. Розвиток професійних компетентностей учителів фізичної культури в умовах нової української школи. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2022. № 2 (58). С. 22–28.
11. Сороколіт Н. С., Римар О. В., Боднарчук О. М. Порівняльний аналіз ставлення учителів фізичної культури до освітніх реформ в закладах загальної середньої освіти. *Фізичне виховання, спорт та культура здоров'я в сучасному суспільстві*. 2020. № 2. С. 20–25.
12. Сороколіт Н. С. Удосконалення фізичного виховання учнів 5–9 класів із застосуванням варіативних модулів навчальної програми: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Львів, 2015. 20 с.
13. Трачук С., Круцевич Т., Мамедова І. Умови для реалізації модульного підходу на уроках фізичної культури в сільських і міських закладах загальної середньої освіти. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2022. № 2. С. 101–110.

References

1. Bulda A. A., Mukhina H. I. (2017). Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytelia dlia novoi ukrainiskoi shkoly [Actual problems of professional training of modern teachers for the new Ukrainian school]. *Psychologichna kultura*

vchytelia v konteksti vyklykiv suchasnosti: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastyu [m. Ternopil, 5-6 kvit. 2017 r.] / uklad. V. С. Kavetskii, A. V. Vikhrushch, O. Ya. Zhiznomirska [ta in.]. Ternopil: Taip, 39–41 [in Ukrainian].

2. Hryban H. P., Otroshko O. V., Solodovnyk O. V., Kruk A. Z., Zasik H. V., Puzdymir M. I., Hoshko A. M. (2022). Formuvannia profesiinykh kompetentnosti uchytelia fizychnoi kultury u zdobuvachiv z vykorystanniam zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii navchannia [Formation of professional competences of a physical culture teacher in students with the use of health-saving teaching technologies]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 6 (151), 46–51 [in Ukrainian].

3. Denysenko N. H., Severyna L. Ie., Tabak N. V. (2018). Model formuvannia hotovnosti uchyteliv fizychnoi kultury novoho pokolinnia dlia potreb novoi ukrainskoi shkoly [The model of formation of the readiness of physical education teachers of the new generation for the needs of the new Ukrainian school]. *Molodyi vchenyi - A young scientist*, 12.1 (64.1), 25–29 [in Ukrainian].

4. Krutsevych T. Iu. (2012). Kontseptsiiia udoskonalennia prohram z fizychnoi kultury u zahalnoosvitnii shkoli [The concept of improving physical culture programs in secondary schools]. *Fizychno vykhovannia v suchasni shkoli – Physical education in a modern school*, 2 (78), 8–9 [in Ukrainian].

5. Krutsevych T., Chervotoka M. (2022). Stan fizychnoho zdorovia shkoliariv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v riznykh umovakh fizychnoho vykhovannia v Ukraini [The state of physical health of schoolchildren in institutions of general secondary education in different conditions of physical education in Ukraine]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Bulletin of the Dnieper Region*, 1, 34–41 [in Ukrainian].

6. Modelna navchalna prohrama: «Fizychna kultura. 5-6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum: «Physical culture. 5-6 classes» for institutions of general secondary education], 2021. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchalni-prohramy/fizychna-kul-tura/#:~:text=Модельна%20навчальна%20програма%20«Фізична%20культура.%205-6%20класи»%20для,Лакіза%20О.%20М.%20С%20Косик%20В.%20М.%20та%20інші%29> (accessed: 02.08.2023) [in Ukrainian].

7. Moskalenko N., Krutsevych T., Panhelova N. (2021). Teoretychni aspekty problemy kontroliu ta otsinky navchalnykh dosiahnen shkoliariv z fizychnoi kultury [Theoretical aspects of the problem of control and assessment of educational achievements of schoolchildren in physical culture]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Bulletin of the Dnieper Region*, 2, 101–110 [in Ukrainian].

8. Moskalenko N. V., Sorokolit N. S., Turchyk I. Kh. (2019). Kliuchovi kompetentnosti u fizychnomu vykhovanni shkoliariv v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» [Key competencies in the physical education of schoolchildren within the framework of the «New Ukrainian School» reform]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanova*, 5(113), 223–228 [in Ukrainian].

9. Podhorna V. V., Drozdova K. V. (2019). Osoblyvosti diialnosti vchytelia fizychnoi kultury v umovakh novoi ukrainskoi shkoly [Peculiarities of the activity of a physical culture teacher in the conditions of the new Ukrainian school]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Serii: pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko*, 1 (157), 147–151 [in Ukrainian].

10. Sorokolit N. (2022). Rozvytok profesiinykh kompetentnosti uchyteliv fizychnoi kultury v umovakh novoi ukrainskoi shkoly [Development of professional competencies of physical education teachers in the conditions of the new Ukrainian school]. *Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi – Physical education, sports and health culture in modern society*, 2 (58), 22–28 [in Ukrainian].

11. Sorokolit N. S., Rymar O. V., Bodnarchuk O. M. (2020). Porivnialnyi analiz stavlennia uchyteliv fizychnoi kultury do osvitnikh reform v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Comparative analysis of the attitude of physical culture teachers to educational reforms in institutions of general secondary education]. *Fizychno vykhovannia, sport ta kultura zdorovia v suchasnomu suspilstvi – Physical education, sports and health culture in modern society*, 2, 20–25 [in Ukrainian].

12. Sorokolit N. S. (2015). Udoskonalennia fizychnoho vykhovannia uchniv 5 – 9 klasiv iz zastosuvanniam variatyvnykh moduliv navchalnoi prohramy [Improvement of physical education of students of grades 5-9 with the use of variable modules of the curriculum]: avtoref. dis. ... kand. nauk z fiz. vikhovannia i sportu. Lviv [in Ukrainian].

13. Trachuk S., Krutsevych T., Mamedova I. (2022). Umovy dlia realizatsii modulnoho pidkhopu na urokakh fizychnoi kultury v silskykh i miskykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Conditions for the implementation of a modular approach in physical education lessons in rural and urban institutions of general secondary education]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Bulletin of the Dnieper Region*, 2, 101–110 [in Ukrainian].

УДК 37.111.11

Креативність дошкільника. Теоретико-методологічне дослідження

CREATIVITY OF A PRESCHOOLER. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCH

ТАРАБАСОВА Любов – кандидат філософських наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4434-6594>

ХОМИЧ Олена – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3617-8743>

КЛІМОВА Людмила – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1161-617X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-14>

TARABASOVA Lyubov – Ph. D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49000, Ukraine

KHOMYCH Olena – Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49000, Ukraine

KLIMOVA Ludmila – Senior Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49000, Ukraine

Анотація. У статті розглядається проблема креативності, визначення сутності поняття креативності, співвідношення інтелекту та креативності, розвиток креативності з дошкільного віку. У сучасному світі проблема творчого розвитку особистості досить актуальна. У житті кожної людини трапляються складні, суперечливі ситуації, коли необхідно знаходити правильні рішення. Для цього, насамперед, потрібно вміти нестандартно мислити, помічати найдрібніші деталі, логічно розробляти різні варіанти дій, бути вневнимим у собі і вільним від стереотипів. Названі риси є головними характеристиками креативної людини. Творчі діти, з креативним мисленням, беруть участь у розв'язанні складних проблем, володіють умінням уловлювати складні ідеї, помічати тонкі розбіжності, чутливі до суперечностей і виявляють уміння оцінювати як сам процес, так і результат, передбачати наслідки, міркувати, висувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, здатні до перетворень критичного мислення, їм властива велика допитливість, вони використовують альтернативні шляхи пошуку інформації. Діти з дивергентним мисленням здатні висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, у них багата уява, розвинута інтуїція. Поняття креативності стало об'єктом детального дослідження починаючи з середини 60-х років минулого століття, коли американський психолог Дж. Гілфорд запропонував кубічну модель структури інтелекту, виявивши існування двох принципово відмінних типів мислительних операцій: конвергенції і дивергенції. Конвергентне мислення (сходження) реалізується тоді, коли необхідно знайти з множини умов лише одне правильне рішення, дивергентне мислення (розходження) – це тип мислення, яке відбувається в різних напрямках, допускає варіації шляхів розв'язання проблеми. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення є основою креативності. Розвиток креативності як здатності до творчості набуває такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України визнала креативність однією з пріоритетних ліній розвитку дошкільника. Розвиток у дошкільників творчих здібностей – важлива мета освітнього процесу. Креативними мають бути як діяльність, так і її результат, як виховання, так і навчання старших дошкільників.

Ключові слова: креативний розвиток, рівень інтелекту, творчі здібності, конвергентне та дивергентне мислення, творчий розвиток дошкільника.

Summary. *The article examines the problem of creativity, defining the essence of the concept of creativity, the relationship between intelligence and creativity, and the development of creativity from preschool age. In today's world, the problem of creative personality development is quite relevant. In the life of every person there are difficult, contradictory situations when it is necessary to find the right solutions. For this, first of all, you need to be able to think outside the box, notice the smallest details, logically develop different options for action, be self-confident and free from stereotypes. The mentioned features are the main characteristics of a creative person. Children with creative thinking participate in solving complex problems, have the ability to grasp complex ideas, notice subtle differences, are sensitive to contradictions and show the ability to evaluate both the process itself and the result, predict consequences, reason, hypothesize, apply ideas in practice, capable of transformations of critical thinking, they are characterized by great curiosity, they use alternative ways of finding information. Children with divergent thinking are able to express original ideas, invent something new, they have a rich imagination, developed intuition. The concept of creativity became the object of detailed research starting from the mid-60s of the last century when the American Psychologist J. Gilford proposed a cubic model of the structure of intelligence revealing the existence of two fundamentally different types of thought operations: convergence and divergence. Convergent thinking (convergence) is implemented when it is necessary to find only one correct solution from a set of conditions, divergent thinking (divergence) is a type of thinking that takes place in different directions and allows for variations in ways of solving the problem. According to J. Gilford, divergent thinking is the basis of creativity. The development of creativity as the ability to create becomes so important because it is the basic quality of the personality, its core, central characteristic. The basic preschool development program «Ya u Sviti» («I am in the World») for the first time in the educational space of Ukraine recognized creativity as one of the priority lines of preschool child development. The development of creative abilities in preschoolers is an important goal of the educational process. Both the activity and its result should be creative, as well as education and training of older preschoolers.*

Key words: *creative development, level of intelligence, creative abilities, convergent and divergent thinking, creative development of a preschooler.*

Вступ. Розвиток творчої особистості – питання, яке викликає неабияке зацікавлення в усьому світі, адже прогресивний розвиток суспільства здійснює людина, здатна творити. У сучасному світі проблема творчого розвитку особистості досить актуальна. У житті кожної людини трапляються складні, суперечливі ситуації, коли необхідно знаходити правильні рішення. Для цього, насамперед, потрібно вміти нестандартно мислити, помічати найдрібніші деталі, логічно розробляти різні варіанти дій, бути впевненим у собі і вільним від стереотипів. Названі риси є головними характеристиками креативної людини. Креативність – творча новаторська діяльність, здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здібність до творчості. Дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і пов'язується з творчими досягненнями особистості.

Аналіз останніх досліджень. Поняття креативності стало об'єктом детального дослідження починаючи з середини 60-х років минулого століття, коли американський психолог Дж. Гілфорд запропонував кубічну модель структури інтелекту, виявивши існування двох принципово відмінних типів мислительних операцій: конвергенції і дивергенції. Конвергентне мислення (сходження) реалізується тоді, коли необхідно знайти з множини умов лише одне правильне рішення, дивергентне мислення (розходження) – це тип мислення, яке відбувається в різних напрямках, допускає варіації шляхів розв'язання проблеми. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення є основою креативності. Поняття розвитку креативних здібностей знайшло відображення у працях Д. Векслера, А. Маслоу, Р. Стернберга, А. Танненбаума, К. Тейлора, П. Торренса, а також вітчизняних вчених М. Козяр, О. Кононко, А. Матюшкіна, Л. Михайлової, Г. Орлової, Ж. Присяжнюк, Л. Шульги, М. Ярошевського та ін.

Дослідження П. Торренса і Дж. Гілфорда виявили залежність між рівнями інтелекту і креативності. Було

встановлено, що чим вищий інтелект, тим більша імовірність того, що в особистості будуть високі показники креативності. За високого інтелекту можуть бути низькі показники творчих можливостей, проте за низького інтелекту ніколи не виявляється висока дивергентна продуктивність. С. Рубінштейн визначає творчість як діяльність, що створює дещо нове, оригінальне, А. Матюшкін і К. Урбан визначають творчість, як вихід за межі вже наявних знань, А. Пономарьов розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку, на думку М. Ярошевського, творчість означає створення нового.

Мета статті. Визначення та розкриття сутності поняття креативності. Проведення аналізу розвитку креативності та творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Основу слова «креативність» становить англійський іменник «creation», що означає «створення», проте в науковій літературі креативність має дуже багато визначень.

На думку професора І. Мілославського, в українській мові, термін «креативний» означає творчість, що не тільки висуває ідеї, але і доводить їх до конкретного практичного результату. Креативність може проявлятися в мисленні осіб, в їх трудовій діяльності, у створенні ними творів мистецтва та інших продуктів матеріальної та духовної культури [3, с. 15].

Розвинене творче мислення відноситься до числа цінностей, визнаних світовою культурою і його розвиток – найпопулярніша ідея в світовій педагогіці. Креативність це творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому та її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність – це творчі здібності, які характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних схем мислення і входять у структуру обдарованості, це загальна здатність до творчості, яка характеризує особистість в цілому і виявляється в різних сферах активності.

У проведених дослідженнях П. Торренса й Дж. Гілфорда встановлена висока позитивна кореляція рівня інтелекту і рівня креативності: чим вищий рівень інтелекту, тим більша ймовірність того, що у досліджуваного будуть високі показники за тестами креативності, хоча в осіб з високо розвинутим інтелектом можуть зустрічатися і низькі показники креативності. Інтелект - це система всіх пізнавальних здібностей людини: відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, уява. Найкраще орієнтується в постійно змінних умовах життєдіяльності, приймає рішення людина інтелектуальна, гнучка, креативна, здатна генерувати та виокремлювати нові ідеї, задуми. Запропоноване Дж. Гілфордом поняття «дивергентне мислення» часто пов'язується з креативністю, він визначає дивергентне мислення як здатність мислити у різних напрямках, висувати безліч рівноцінних правильних розв'язань однієї проблеми. Дж. Гілфорд виділив такі параметри дивергентного мислення, як швидкість, оригінальність та гнучкість, проте звертає увагу на відмінність дивергентного та креативного мислення. Креативне мислення вимагає здатності виділити проблему, переосмислити її, вийти за типові рамки вирішення проблеми та запропонувати оригінальне рішення. Дж. Гілфорд, таким чином, говорить не лише про відповідність творчого мислення як пізнавального процесу певним критеріям, а й про можливість застосувати творче мислення для розв'язання конкретних проблем [1, с. 13].

Дж. Гілфорд виділив шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення та постановки проблеми;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність – здатність нестандартно відповідати на подразники;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

У дослідженнях П. Торренса креативність визначається як процес появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності і, це природний процес, який породжується сильною потребою людини у знятті напруження, що виникає у ситуації невизначеності, чи незавершеності. П. Торренс виділив такі параметри креативності: продуктивність – здатність до висунення великої кількості ідей; гнучкість – здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії розв'язання проблем; оригінальність – здатність до висунення ідей, які відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених; та деталізація – розробленість ідей. Він довів, що для формування навичок творчого мислення потрібні вправи з відповідними інструментами у відповідній обстановці та виокремив принципи, якими педагог повинен користуватися для стимулювання творчого мислення дітей:

1. З повагою ставитись до незвичних запитань.
2. З повагою ставитись до незвичних ідей.
3. Показувати дітям що їхні ідеї цінні.
4. Сприяти самонавчанню й заохочувати самостійність в навчанні.
5. Надавати час для діяльності чи навчання, що не оцінюється: дітям потрібен час, протягом якого їх

ніхто не оцінює, завдяки цьому дитина може вільно формулювати свої ідеї.

6. Пам'ятати, що критика дорослих може призвести до негативної реакції й замкненості дитини [5, с. 13].

Креативність є самостійним чинником незалежно від інтелекту - такої точки зору притримуються Дж. Гілфорд, К. Тейлор, та Г. Грубер. Високий рівень інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки вважать Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Вайсберг.

Однією із найважливіших ознак творчого мислення є вміння змінювати функції, переструктурувати матеріал, виявляти приховані можливості речей та явищ. Виникнення чогось нового завжди є переструктуруванням матеріалу, коли звичні зв'язки та відношення міняються [1, с. 13–15].

Як зазначає Дж. Гілфорд, в основі креативності дорослих лежить «дивергентне мислення», що йде одночасно у багатьох напрямках і спрямоване на породження різних варіантів розв'язання завдання і вибору правильного. При креативному мисленні важливим є добре розвинене асоціативне мислення, тобто здатність створювати різноманітні зв'язки між явищами та об'єктами дійсності. Креативний розвиток потребує нестандартного мислення, помічати найдрібніші деталі, логічно розробляти різні варіанти дій, бути впевненим у собі і вільним від стереотипів. Зазначені риси є основними характеристиками креативної особистості.

Креативний розвиток – одна з базових якостей особистості, визначених Державною програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», на якій базується фундамент особистісної культури дошкільника. У Базовому компоненті дошкільної освіти креативність визнано однією з цінностей дошкільної освіти [4]. У зміст креативності входить: схильність до творчості, прагнення відходити від шаблону, намагання робити по-своєму, виявляти винахідництво, раціоналізаторство, готовність займатися діяльністю, яка дає змогу робити відкриття, виявляти неповторність, досліджувати, експериментувати, покладатися на свій життєвий досвід, ставити незвичні запитання і давати самостійні відповіді, смак до подолання труднощів, використання нових можливостей, здатність знаходити оригінальні рішення, радіти створенню нового.

Досліджуючи умови творчого розвитку дітей дошкільного віку, О. Чепур вивела показники сформованості креативності у дошкільників:

- чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами, відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого;
- схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків, спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації;
- швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій;
- загострене поняття недоліків, відхилень, незвичності, складності;
- вміння підійти до проблеми з різних точок зору;
- вміння вносити щось нове, висувати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів;
- пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності, висока пізнавальна активність, допитливість;

- уміння швидко переходити від одного способу зв'язання до іншого;
- дотепність, почуття гумору, інтерес до парадоксів;
- об'єктивність, сміливість та незалежність суджень;
- самокритичність, здатність посміятися над собою;
- використання різних форм доказів;
- уміння помічати зв'язки між ознаками формально не зв'язаними між собою;
- здатність сприймати об'єкти комплексно, цілісно;
- розвинена уява, метафоричність;
- уміння дивуватися;
- здатність прогнозувати, передбачати, формулювати гіпотези, робити припущення [6, с. 32].

Якщо в діяльності дошкільника присутня більша частина означених особливостей, то це означає, що таку дитину можна вважати креативною або інтелектуально продуктивною особистістю. Педагог може придумати багато цікавих ідей, які допоможуть виробити в дітей смак до виконання творчих завдань, а також привчать їх не боятися незвичного, сприятимуть формуванню гнучкості, оригінальності, старанності. В умовах закладу дошкільної освіти для дітей можна застосувати завдання творчого характеру, наприклад:

- обери ілюстрацію, яка сподобалася, спробуй поставити до неї якомога більше запитань, зроби припущення щодо ймовірних причин і наслідків зображеного, придумати якомога більше цікавих і незвичних способів зміни зображеної ситуації;
- знайди якомога більше цікавих та незвичних способів використання відомого побутового предмета (наприклад, пластикової пляшки), зроби якомога більше здогадок щодо можливих наслідків незвичного використання;
- наклеї на аркуш паперу фігуру неправильної форми, яку ти вирізав із кольорового паперу й на її основі створи оригінальну картину;
- намалюй якомога більше предметів на основі прямих ліній кругів.

Особистісно зорієнтована модель у дошкільній освіті спрямована до природної здібності дитини творити, робити по-своєму, виявляти оригінальність. Сучасна дитина як особистість максимально реалізує свою активність, творчу ініціативу, прагне обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

Характеризуючи активність дошкільника в усіх видах діяльності (ігровій, предметно-практичній, учбовій, спілкуванні) та формах активності (фізичній, соціальній, моральній, емоційній, пізнавальній, мовленнєвій, художній) О. Кононко радить кваліфікувати їх як більш або менш творчі. За визначенням О. Кононко творчість – це особливий вид активності нерегламентованого, перетворювального характеру а креативність – загальна здібність дитини, її здатність до творчості, одна з базових якостей особистості.

Формування в дітей активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, вміння орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, здатність доволі регулювати свою пізнавальну діяльність – це ті умови, що забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають швидкість та легкість засвоєння нею нових знань і здатність їх творчо

використовувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Таке розуміння проблеми ґрунтується на тому, що дошкільний вік – період інтенсивного розвитку творчих здібностей дітей, період нескінченних запитань, невичерпної фантазії, розмаїття ігрових задумів. Тому саме в цьому віці важливо формувати в них загальне творче ставлення до навколишнього світу.

Ефективним методом розвитку пізнавальної активності й самостійності дитини С. Ладивір пропонує навчання дошкільників творчого процесу пізнання через організацію особливого виду дитячої діяльності – експериментування. Цей вид діяльності сприяє розвитку в кожній дитині таких умінь: бачити проблеми, ставити запитання, формулювати гіпотези, давати визначення поняттям, класифікувати, спостерігати, проводити експерименти, робити узагальнення та висновки, структуризувати матеріал, працювати з текстом художнього твору, доводити й захищати свої ідеї.

Експериментальна діяльність відрізняється від традиційного пізнавального процесу тим що це діяльність творча та має свою специфіку. У ній не може бути чітко сформульованих завдань, де вже дається алгоритм розв'язання. Як зазначає С. Ладивір бачити, виявляти, формулювати проблему необхідно кожній дитині для її нормального розвитку. Маємо навчити кожного дошкільника робити сміливі, самостійні кроки назустріч новому, цікавому, радіти власним успіхам, не відступати перед невдачами [2, с. 4–7].

Важливою умовою розвитку різноманіття дитячих видів діяльності, творчих проявів є організоване предметно-просторове розвивальне середовище, яке виконує інформаційну функцію. Дослідники по-різному розглядають питання змісту розвивального середовища. Одні стверджують, що елементами розвивального середовища є світ природи, людей, предметно-просторове оточення, інші – що складовими середовища є не лише іграшки, навчальні матеріали, але й все те, що створює зміст діяльності дитини. Усі види середовищ: сім'я, дошкільний заклад, мікрорайон, місто, природні та паркові ландшафти можуть бути джерелом збагачення досвіду дитячої діяльності, психіки, особистості. Дані психолого-педагогічних досліджень дозволяють зробити висновок про те, що організація предметно-розвивального середовища є обов'язковим елементом у здійсненні розвивального педагогічного процесу.

За дослідженнями П. Торренса діти до 5 років дають 90% оригінальних відповідей, до 7 років – уже до 20%, дорослі – до 2%. Посилаючись на унікальність дошкільного дитинства, С. Ладивір висловлює думку, що фундамент особистісного розвитку, який закладається в дошкільні роки має величезне значення не лише для успішного навчання в школі, а й для всього подальшого життя людини.

У творчій діяльності потрібне мислення інтуїтивне, асоціативне. За твердженням Ж. Піаже таке мислення найбільш природне для дітей дошкільного віку. Дж. Гілфорд висуває думку, що логічним, послідовним, лінійним мисленням не варто нехтувати в гонитві за інтуїтивним, релятивним.

Конвергентне (логічне, послідовне) мислення спостерігається в задачах, що мають єдино правильну відповідь,

рішення досягається шляхом використання певних правил, алгоритмів. Потрібен баланс при вирішенні завдань спрямованих на обидва види мислення. Дивергентне мислення (альтернативне, що відходить від логіки) пов'язане з уявою та слугує засобом народження великої кількості оригінальних, різнобічних ідей. При дивергентному мисленні на одне поставлене запитання може бути декілька правильних відповідей. Дивергентне мислення властиве обдарованим дошкільникам, які з цікавістю відносяться до завдань такого роду й швидко досягають у їх вирішенні значних успіхів. У ході розв'язання завдань дивергентного типу в дітей розвиваються такі якості як оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, легкість асоціювання, надчутливість до проблем. Люди з високою креативністю відрізняються незалежністю, відкритістю новому досвіду, чутливістю до проблем, високою потребою у творчості, впевненістю в собі, почуттям гумору, підвищеною увагою до власного «Я».

Щоб правильно оцінити наскільки в дошкільника розвинена здатність до творчої активності, доцільно в різних ситуаціях та умовах діяльності фіксувати:

- наскільки часто й вдало дитина продукує нові ідеї;
- чи здатна самостійно їх використати;
- чи завжди аналізує мету, засоби й способи її досягнення, чи може, частіше діє навпомацки, шляхом «спроб і помилок»;
- як ставиться до труднощів: мобілізується на їх подолання, дратується, звертається до інших за допомогою, кидає завдання нерозв'язаним;
- чи здатний дошкільник до здорової міри ризику;
- як саме у процесі виконання творчого завдання використовує відому та нову інформацію, чи перевіряє її надійність;
- наскільки виважено приймає самостійні рішення;
- чи використовує різні підходи в ході пошуку або діє одноманітно;

- чи здатна дитина більш-менш об'єктивно оцінити процес і результат розв'язання творчого завдання;

- наскільки оригінальний продукт її діяльності, чим він відрізняється від запропонованого зразка.

Якщо старший дошкільник охоче продукує конструктивні ідеї, здатний самостійно їх апробувати й застосовувати, прагне виявити оригінальність, не схильний репродукувати зразок, можна вважати, що в такої дитини розвинені креативні здібності.

Творчі діти, з креативним мисленням, беруть участь у розв'язанні складних проблем, володіють умінням уловлювати складні ідеї, помічати тонкі розбіжності, чутливі до суперечностей і виявляють уміння оцінювати як сам процес, так і результат, передбачати наслідки, міркувати, висувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, здатні до перетворень критичного мислення, їм властива велика допитливість, вони використовують альтернативні шляхи пошуку інформації. Діти з дивергентним мисленням здатні висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, в них багата уява, розвинена інтуїція.

Висновки. Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Проведене дослідження проблеми креативності дозволило підтвердити актуальність питання. Беручи до уваги показники креативності, як чутливість до проблем, відкритість до нових ідей, інтерес до невідомого, відхід від зразків, шаблонів, високу пізнавальну активність, здатність прогнозувати, розвинене творче мислення можемо зробити висновок про значущість та важливість розвитку креативності з дошкільного віку. Це дає підстави для подальшого дослідження означеної теми.

Список використаних джерел

1. Булка Н. І. Діагностика вербального творчого мислення. *Обдарована дитина*. 2001. № 8. С. 13–21.
2. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 4–7.
3. Михайлова Л. М., Шульга Л. М. Технологія розвитку творчих здібностей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 10 (50). С. 483–486.
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 30.05.2023).
5. Чепур О. Розвиток творчих здібностей у дітей дошкільного віку. *Психолог дошкільня*. 2016. № 2. С. 10–16.
6. Чепур О. Умови творчого розвитку дітей дошкільного віку. *Психолог дошкільня*. 2016. № 2. С. 32–33.

References

1. Bulka N. I. (2001). *Diahnostyka verbal'noho tvorchoho myslennya* [Diagnostics of verbal creative thinking]. *Obdarovana dytyna – Gifted Child*, 8, 13–21 [in Ukrainian].
2. Ladyvir S. (2006). *Vnutrishniy svit dytyny yak proektsiya zhyttyediyal'nosti* [The child's inner world as a projection of vital activity]. *Doshkil'ne vykhovannya – Preschool education*, 5, 4–7 [in Ukrainian].
3. Mykhaylova L. M., Shul'ha L. M. (2017). *Tekhnolohiya rozvytku tvorchykh zdibnostey doshkil'noho viku* [Technology of development of creative abilities of preschool age]. *Molodyy vchenyy – A young scientist*, 10 (50), 483–486 [in Ukrainian].
4. *Pro zatverdzhennya Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity (Derzhavnoho standartu doshkil'noyi osvity) nova redaktsiya* [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]: *nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 12.01.2021 № 33*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (accessed: 30.05.2023) [in Ukrainian].
5. Chepur O. (2016). *Rozvytok tvorchykh zdibnostey u ditey doshkil'noho viku* [Development of creative abilities in children of preschool age]. *Psykholog doshkillya – Preschool psychologist*, 2, 10–16 [in Ukrainian].
6. Chepur O. (2016). *Umovy tvorchoho rozvytku ditey doshkil'noho viku* [Conditions of creative development of children of preschool age]. *Psykholog doshkillya – Preschool psychologist*, 2, 32–33 [in Ukrainian].

УДК 378.046 – 021.68

Розвиток професійної компетентності вчителя у процесі підвищення кваліфікації

THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF IMPROVING QUALIFICATIONS

РОДИМЕНКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. В. Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1686-1978>

БАЗИЛЕВСЬКА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. В. Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8977-5456>

ГАРНЮК Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. В. Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-3040-3531>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-15>

RODYMENKO Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General and Special Pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

BAZYLEVSKA Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

GARNYUK Larisa – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена одній із актуальних проблем у процесі підвищення кваліфікації розвитку професійної компетентності вчителя. Висвітлюється інтеграція інноваційних технологій у процес підвищення кваліфікації для розвитку професійної компетентності вчителя як важливого чинника покращення якості освіти та формування сучасного освітнього середовища. Висвітлено моделі розвитку професійної компетентності вчителів у процесі підвищення кваліфікації, де враховується важливість професійної підготовки, практичного досвіду та рефлексії для розвитку професійної компетентності вчителів, хоча пропонуються різні підходи до організації процесу навчання та самовдосконалення. Визначено, що регулярне підвищення кваліфікації дозволяє вчителям оновлювати свої знання, навички та розуміння освітніх процесів. Висвітлено форми та методи підвищення кваліфікації вчителів, які включають різні підходи та сприяють здобуттю нових знань, навичок та досвіду. З'ясовано, що ефективність різних форм підвищення кваліфікації вчителів залежить від ряду чинників, зокрема від створення сприятливого середовища, інтеграції інноваційних технологій та забезпечення постійної підтримки та мотивації. Встановлено, що підтримка та мотивація вчителів у процесі підвищення кваліфікації є важливими аспектами, а саме: надання регулярного зворотного зв'язку та визнання досягнень вчителів під час процесу підвищення кваліфікації; створення спільноти вчителів, яка сприяє обміну знаннями, практичним досвідом та підтримці одне одного; розробка мотиваційних програм, що включають матеріальні та нематеріальні стимули для учасників процесу підвищення кваліфікації; забезпечення психологічної підтримки та консультування для вчителів, які стикаються зі стресом та труднощами у процесі навчання; підтримка розвитку кар'єри вчителів шляхом надання можливостей для професійного зростання та розширення відповідальності. Визначено, що врахування цих аспектів сприятиме створенню ефективної системи підвищення кваліфікації для вчителів, яка допоможе їм адаптуватися до сучасних вимог освітнього процесу та розвивати свою професійну компетентність.

Ключові слова: професійна компетентність, підвищення кваліфікації, вчитель, навчальний процес, професійний розвиток.

Summary. The article is devoted to one of the urgent problems in the process of professional development of the teacher's professional competence. The integration of innovative technologies in the process of professional development for the

development of the teacher's professional competence is highlighted as an important factor in improving the quality of education and forming a modern educational environment. Models of the development of professional competence of teachers in the process of professional development are highlighted, which takes into account the importance of professional training, practical experience and reflection for the development of professional competence of teachers, although different approaches to the organization of the learning process and self-improvement are offered. It was determined that regular professional development allows teachers to update their knowledge, skills and understanding of educational processes. The forms and methods of teacher training, which include different approaches and contribute to the acquisition of new knowledge, skills and experience, are highlighted. It was found that the effectiveness of various forms of teacher training depends on a number of factors, in particular, the creation of a favorable environment, the integration of innovative technologies, and the provision of constant support and motivation. It was established that the support and motivation of teachers in the process of professional development are important aspects, namely: providing regular feedback and recognizing the achievements of teachers during the process of professional development; creation of a community of teachers, which promotes the exchange of knowledge, practical experience and mutual support; development of motivational programs, including material and non-material incentives for participants in the process of professional development; provision of psychological support and counseling for teachers who face stress and difficulties in the learning process; supporting the development of teachers' careers by providing opportunities for professional growth and increased responsibility. It was determined that taking into account these aspects will contribute to the creation of an effective system of professional development for teachers, which will help them adapt to the modern requirements of the educational process and develop their professional competence.

Key words: *professional competence, professional development, teacher, educational process, professional development.*

Вступ. Розвиток професійної компетентності вчителя відіграє важливу роль у покращенні якості освіти та формуванні сучасного освітнього середовища. Процес підвищення кваліфікації дозволяє вчителям оновлювати свої знання, навички та розуміння освітніх процесів, що є необхідним для ефективної роботи в сучасному навчальному закладі. Водночас, для досягнення високих результатів у підвищенні професійної компетентності, необхідно розуміти, які чинники впливають на розвиток вчителів та які методи навчання є найбільш ефективними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проведено чимало досліджень, присвячених питанням професійної компетентності вчителів та підвищення їх кваліфікації (L. Johnson, A. Brown). Вчені акцентують увагу на необхідності регулярного оновлення знань та навичок педагогічних працівників, а також на впровадженні інноваційних методів навчання в процес підвищення кваліфікації.

Вітчизняні вчені приділяють велику увагу розробці вимог до підвищення та розвитку професійної компетентності педагогів (І. Вовчук, Т. Мотуз); розвитку професійної майстерності вчителя (В. Крижко, Є. Павлютенков); концепції творчої педагогічної діяльності (О. Виговська); конструюванню інноваційної методичної системи педагога (Т. Перекрестова); складових інноваційної та суспільної компетентностей вчителів (Л. Ващенко, О. Чинок).

Водночас, проблема розвитку професійної компетентності вчителя у процесі підвищення кваліфікації не дістала достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі.

Мета статті. Метою даної статті є вивчення теоретичних та практичних аспектів розвитку професійної компетентності вчителів у процесі підвищення кваліфікації, визначення ключових чинників успіху та розробка рекомендацій щодо їх ефективного використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність є ключовим поняттям у сфері освіти, яке

відображає здатність особи до ефективного виконання своїх професійних обов'язків на основі знань, навичок, досвіду, ціннісних орієнтацій та відношень. L. Martinez визначає професійну компетентність як систему знань, навичок, особистісних якостей, що взаємодіють між собою та забезпечують виконання професійних завдань на відповідному рівні [10]. J. Davis додає, що професійна компетентність передбачає також здатність особи до саморегуляції, навчання та самовдосконалення в процесі професійної діяльності [5].

Професійна компетентність вчителя є категорією оцінною та вимірювальною, тому доцільно оглядово проаналізувати механізми оцінювання рівня професійних компетентностей. На загальнодержавному рівні сьогодні маємо два основні способи оцінювання та вимірювання рівня професійних компетентностей вчителя – атестація та сертифікація. Атестація для вчителя є обов'язковою, за допомогою атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Кожній кваліфікаційній категорії та педагогічному званню відповідають певні рівні професійних компетентностей, які мають бути сформовані у вчителя [1].

Структура професійної компетентності вчителя включає кілька взаємопов'язаних складових. Згідно з S. Harrison, професійна компетентність вчителя складається з наступних елементів: когнітивна (теоретичні знання та практичні навички), особистісна (ціннісні орієнтації, мотивація, емоційний інтелект) та соціальна (комунікативні навички, співпраця, культура спілкування) [7]. J. Lee доповнює цей перелік діяльнісною складовою, яка відображає здатність вчителя до планування, організації та контролю навчально-виховного процесу [9].

Форми та методи підвищення кваліфікації вчителів включають різні підходи, що сприяють здобуттю нових знань, навичок та досвіду. E. Wilson виділяє такі основні форми підвищення кваліфікації: тренінги, семінари, вебінари, майстер-класи, навчальні курси,

конференції, самоосвіта та колегіальний обмін досвідом [12]. Щодо методів, автор рекомендує використовувати лекції, дискусії, рольові ігри, вирішення проблемних ситуацій, проектну роботу, кейс-метод, портфоліо, а також електронні ресурси та інтерактивні технології.

Інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів відображають новітні тенденції в освітній практиці та технологіях. D. Baker пропонує такі інноваційні підходи: використання онлайн-навчання і дистанційних курсів, розвиток критичного мислення та рефлексії, застосування ігрових методів та гейміфікації, створення спільнот практик та менторства, робота з цифровими портфоліо, використання віртуальної та доповненої реальності у навчальному процесі [3].

Підвищення кваліфікації має значний вплив на професійний розвиток вчителів, сприяючи покращенню їхньої компетентності та ефективності педагогічної діяльності. M. Clark підкреслює, що систематичне підвищення кваліфікації допомагає вчителям оновлювати свої знання, розширювати навички, освоювати нові педагогічні методики та технології, а також розвивати критичне мислення, комунікативні та рефлексивні здібності [4].

Більше того, підвищення кваліфікації сприяє підтримці мотивації та впевненості вчителів у своїх професійних здібностях, а також забезпечує можливість адаптації до змін у навчальному середовищі та вимог освітньої політики. У результаті, вчителі, які регулярно підвищують свою кваліфікацію, стають більш ефективними, гнучкими та інноваційними, що позитивно відображається на якості освіти та результатах навчання учнів.

Результати досліджень L. Andersona свідчать про позитивний вплив підвищення кваліфікації на розвиток професійної компетентності вчителів [2]. Обговорення результатів включає аналіз відповідей учасників на анкети та інтерв'ю, спостереження за динамікою показників навчальної діяльності, а також порівняння з дослідженнями інших авторів. Зокрема, з'ясовується, що систематичне підвищення кваліфікації сприяє покращенню знань, навичок та досвіду вчителів, а також їх адаптації до сучасних освітніх вимог.

Дослідження C. Fishera виявляє ключові чинники успіху в підвищенні професійної компетентності вчителів [6]. Серед них:

1. Мотивація вчителів до підвищення своєї кваліфікації та неперервного професійного розвитку. Вчителі, які зацікавлені в освоєнні нових методів та технік, мають більш високі показники професійної компетентності.

2. Регулярність та систематичність підвищення кваліфікації. Учасники, які регулярно проходять курси підвищення кваліфікації, демонструють більш стабільний ріст компетентності, ніж ті, хто робить це спорадично.

3. Індивідуальний підхід до навчання та адаптація методів підвищення кваліфікації з урахуванням специфіки роботи, інтересів та потреб вчителів. Це забезпечує максимальну ефективність навчального процесу.

4. Застосування сучасних технологій та інноваційних методів навчання, що сприяють активізації навчальної діяльності вчителів та розвитку їх творчого потенціалу.

5. Підтримка керівництва та колег по роботі, що включає створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації, мотиваційні стимули та можливості для обміну досвідом.

6. Забезпечення зворотного зв'язку та рефлексії про власну педагогічну діяльність. Вчителі, які критично аналізують свою роботу та коригують недоліки, досягають більших успіхів у розвитку професійної компетентності.

Враховання цих чинників дозволить оптимізувати процес підвищення кваліфікації вчителів та сприятиме ефективному розвитку їх професійної компетентності. Отже, підвищення кваліфікації є важливим інструментом у підтримці та розвитку професійної компетентності вчителів, що, в свою чергу, сприяє покращенню якості освіти та навчальних досягнень учнів.

Згідно з дослідженням J. Turnera, створення сприятливого середовища для підвищення кваліфікації вчителів є важливим чинником успіху [11]. Це включає наступні аспекти:

1. Відкритість та доступність інформації про можливості підвищення кваліфікації.

2. Матеріально-технічне забезпечення процесу навчання.

3. Організація гнучкого графіка навчання, який би враховував індивідуальні потреби вчителів.

4. Забезпечення комфортних умов для навчання та відпочинку під час перерв.

Інтеграція інноваційних технологій у процес підвищення кваліфікації вчителів, як показує дослідження K. Yilmaza, включає застосування таких інструментів, як:

1. Електронні платформи та системи дистанційного навчання.

2. Мобільні додатки та ресурси для самостійного вивчення та практики.

3. Віртуальна реальність та ігрові технології для підвищення мотивації та залученості учасників [13].

Підтримка та мотивація вчителів у процесі підвищення кваліфікації є важливими аспектами, на які вказує R. Jackson [8]. Це можна здійснити через наступні дії:

1. Надання регулярного зворотного зв'язку та визнання досягнень вчителів під час процесу підвищення кваліфікації.

2. Створення спільноти вчителів, яка сприяє обміну знаннями, практичним досвідом та підтримці одного.

3. Розробка мотиваційних програм, що включають матеріальні та нематеріальні стимули для учасників процесу підвищення кваліфікації.

4. Забезпечення психологічної підтримки та консультування для вчителів, які стикаються зі стресом та труднощами у процесі навчання.

5. Підтримка розвитку кар'єри вчителів шляхом надання можливостей для професійного зростання та розширення відповідальності.

Враховання цих аспектів сприятиме створенню ефективної системи підвищення кваліфікації для вчителів, яка допоможе їм адаптуватися до сучасних вимог освітнього процесу та розвивати свою професійну компетентність.

Висновки. На основі проведеного аналізу сучасної літератури можна зробити наступні висновки:

1. Розвиток професійної компетентності вчителів є важливим чинником покращення якості освіти та формування сучасного освітнього середовища.

2. Регулярне підвищення кваліфікації дозволяє вчителям оновлювати свої знання, навички та розуміння освітніх процесів.

3. Ефективність різних форм підвищення кваліфікації вчителів залежить від ряду чинників, зокрема від створення сприятливого середовища, інтеграції інноваційних технологій та забезпечення постійної підтримки та мотивації.

4. Розроблені рекомендації щодо ефективного розвитку професійної компетентності вчителів можуть стати основою для покращення практики підвищення кваліфікації та сприяти підвищенню якості освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Мотуз Т. В. Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Вип. 12 (41). С. 166–179.
2. Anderson L. Evaluating the effectiveness of different professional development approaches. *Teacher Education Review*, 2018. Вип. 8 (1). P. 22–36.
3. Baker D. Innovative approaches to teacher professional development. *Journal of Educational Innovation*, 2019. Вип. 3 (2). P. 77–90.
4. Clark M. The impact of professional development on teacher growth. *Educational Research and Reviews*, 2016. Вип. 7 (1). P. 19–28.
5. Davis J. Defining professional competence in teaching. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 2019. Вип. 10 (1). P. 3–12.
6. Fisher C. Identifying key success factors in teacher professional development. *Journal of Educational Research and Practice*, 2017. Вип. 9 (4). P. 28–42.
7. Harris S. Structure and components of teacher professional competence. *Journal of Teacher Education*, 2018. Вип. 9 (3). P. 56–69.
8. Jackson R. Continuous support and motivation in teacher professional development. *Journal of Motivation and Education*, Вип. 11 (4). P. 49–64.
9. Lee J. Components of teacher professional competence. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 2020. Вип. 11 (1). P. 28–41.
10. Martinez L. Understanding the concept of professional competence. *Educational Research and Reviews*, 2017. Вип. 6 (2). P. 13–25.
11. Turner J. Establishing a supportive environment for teacher professional growth. *Journal of Professional Development and Education*, 2016. Вип. 7 (2). P. 38–51.
12. Wilson E. Teacher professional development: forms and methods. *Journal of Continuing Education and Professional Development*, 2017. Вип. 4 (1). P. 13–27.
13. Yilmaz K. The integration of innovative technologies in teacher professional development programs. *Journal of Technology and Education*, 2018. Вип. 12 (3). P. 49–62.

References

1. Motuz T.V. (2020). Rozvytok profesiinykh kompetentnostei vchytelia v umovakh reformuvannya systemy zahalnoi serednoi osvity [The development of professional competences of the teacher in the conditions of reforming the system of general secondary education]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*. 12 (41), 166–179 [in Ukrainian].
2. Anderson L. (2018). Evaluating the effectiveness of different professional development approaches. *Teacher Education Review*, № 8 (1). P. 22–36.
3. Baker D. (2019). Innovative approaches to teacher professional development. *Journal of Educational Innovation*, № 3 (2). P. 77–90.
4. Clark M. (2016). The impact of professional development on teacher growth. *Educational Research and Reviews*, № 7 (1). P. 19–28.
5. Davis J. (2019). Defining professional competence in teaching. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, № 10 (1). P. 3–12.
6. Fisher C. (2017). Identifying key success factors in teacher professional development. *Journal of Educational Research and Practice*, № 9 (4). P. 28–42.
7. Harris S. (2018). Structure and components of teacher professional competence. *Journal of Teacher Education*, № 9 (3). P. 56–69.
8. Jackson R. (2017). Continuous support and motivation in teacher professional development. *Journal of Motivation and Education*, № 11 (4). P. 49–64.
9. Lee J. (2020). Components of teacher professional competence. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, № 11 (1). P. 28–41.
10. Martinez L. (2017). Understanding the concept of professional competence. *Educational Research and Reviews*, № 6 (2). P. 13–25.
11. Turner J. (2016). Establishing a supportive environment for teacher professional growth. *Journal of Professional Development and Education*, № 7 (2). P. 38–51.
12. Wilson E. (2017). Teacher professional development: forms and methods. *Journal of Continuing Education and Professional Development*, № 4 (1). P. 13–27.
13. Yilmaz K. (2018). The integration of innovative technologies in teacher professional development programs. *Journal of Technology and Education*, № 12 (3). P. 49–62.

УДК 373.3/.5.016:51:37.091.12:005.962.131

Модель математичної компетентності вчителя фізики

MATHEMATICAL COMPETENCE MODEL OF A PHYSICS TEACHER

КІРМАН Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

РОМАНЕЦЬ Олена – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5439-3749>

ЧАУС Ганна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49106, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-16>

KIRMAN Vadym – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Head of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

ROMANETS Olena – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

CHAUS Hanna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49106, Ukraine

Анотація. Метою даної статті є аналіз поняття структури математичної компетентності вчителя фізики та астрономії. При дослідженні використовувалися теоретичні та експериментальні методи, а саме: методи системного аналізу, педагогічного моделювання, перевірки статистичних гіпотез на базі вибіркового дослідження, описативної статистики. У результаті дослідження показано, що математична діяльність вчителя фізики, яка визначається діяльними компонентами предметно-методичної компетентності містить 20 напрямів. Для кожного з цих напрямів встановлено індекси важливості, що відображають частоту звернення до відповідного напрямку в реальній роботі вчителя. Побудовано структурну модель математичної компетентності вчителя фізики. Відповідна модель містить блоки предметно-методичної та аналітичної діяльності, між якими встановлено зворотний зв'язок, інформаційними зв'язками ці блоки зв'язано з блоками аналітичної, операційної та гносеологічної функцій, блоком добору типів математичної діяльності, та блоками напрямів виду математичної діяльності. Проведено експериментальне дослідження методики вимірювання індексів рівня математичної компетентності, знайдено проблемні математичні теми для вчителів фізики. До них належать перетворення виразів, елементи диференціального числення, геометричні задачі, векторно-координатний метод. Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати дозволяють удосконалити систему післядипломної перепідготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації, спроектувати та запровадити методичну систему розвитку математичної компетентності вчителів фізики в системі неперервної педагогічної освіти. Також проведений у дослідженні аналіз дозволяє сформулювати напрями удосконалення при підготовці майбутніх вчителів фізики в класичних та педагогічних університетах. До основних висновків дослідження можна віднести базовий факт, що саме середній рівень математичної компетентності є необхідним для реалізації функцій предметно-методичної компетентності вчителя фізики, а також, що не менше 30% вчителів фізики потребують додаткової математичної освіти для подальшої ефективної роботи. Подальші розвідки у напрямку даного дослідження пов'язані з впровадженням та аналізом ефективності методичної системи розвитку математичної компетентності вчителів фізики в системі неперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: математична компетентність, професійна компетентність, вчитель фізики та астрономії, післядипломна освіта, педагогічна освіта.

Summary. *The purpose of this article is to analyze the concept of the physics and astronomy teacher's mathematical competence structure. Theoretical and experimental methods were used in the research including methods of systemic analysis, pedagogical modeling, testing of statistical hypotheses based on selective studies and descriptive statistics. The research results reveal that the mathematical activity of physics teachers, defined by functional components of subject-methodological competence, encompasses 20 directions. The importance indices were determined for each of these directions, reflecting the frequency of their application in teachers' real work. A structural model of the physics teacher's mathematical competence was constructed. This model includes blocks of subject-methodological and analytical activities, interconnected by feedback loops. Informational connections link these blocks with blocks of analytical, operational, and epistemological functions, as well as with blocks related to the selection of mathematical activities types and directions of mathematical activity. An experimental study of the methodology for measuring the indices of mathematical competence levels was conducted identifying problematic mathematical topics for physics teachers. These topics include expression transformations, elements of differential calculus, geometric problems, and vector-coordinate methods. The practical significance of research lies in the fact that the obtained results facilitate of the postgraduate training system enhancement for teachers in advanced courses, as well as the design and implementation of a methodological system for the development of mathematical competence among physics teachers within the framework of continuous pedagogical education. The analysis conducted in the research also permits the identification of directions for improvement in the training of future physics teachers in classical and pedagogical universities. The main research conclusions, it is noteworthy that an intermediate level of mathematical competence is essential for realizing the functions of subject-methodological competence among physics teachers. Furthermore, it was established that at least 30% of physics teachers require additional mathematical education for their further effective work. Future research in this domain will be focused on the implementation and analysis of the effectiveness of the methodological system for the development of mathematical competence among physics teachers within the framework of continuous pedagogical education.*

Key words: *mathematical competence, professional competence, physics and astronomy teacher, postgraduate education, pedagogical education.*

Вступ. Глобалізована перебудова освітньої системи України призводить до інноваційних змін в освіті і водночас вимагає не тільки перегляду чинних освітніх програм, але і перегляду підходів до підвищення кваліфікації сучасного педагога, учителя фізики зокрема. У сфері власної освітньої траєкторії, постійного підвищення предметної кваліфікації, побудові і формуванню напрямів професійного розвитку та неперервної самоосвітньої діяльності важливим є моніторинг професійних компетентностей вчителів, ці питання були попередньо розглянуті в роботах [7; 8; 9].

Учителі фізики є одними з найактивніших «користувачів» математики, оскільки математичний апарат – невід’ємна частина фізичної теорії і один із базисів опису фізичних явищ. Учитель фізики повинен мати глибоке розуміння математичних концепцій. Базисним елементом є володіння математичними принципами та закономірностями, які стосуються фізичних явищ і законів. Елементи алгебри, геометрії, тригонометрії, диференціальних рівнянь тощо, повинні бути «перекладені» на зрозумілу учневі мову по відношенню до фізичних явищ, що зазначено в статтях [14; 21] і є великим викликом для здобувачів освіти. Сучасний фахівець повинен бути творчим у виборі методів розв’язання та вміти аналізувати й інтерпретувати отримані результати. Бути здатним застосовувати математичні методи та інструменти для розв’язання фізичних задач. Це включає вміння проводити математичні обчислення, використовувати символічні та чисельні методи, проводити аналіз інтегралів, диференціальних рівнянь тощо. За сучасними освітніми потребами вчителю фізики слід мати досвід використання комп’ютерних програм і пакетів для моделювання фізичних процесів та виконання експериментів. Він повинен бути знайомий з програмами, такими як MATLAB, Python, Mathematica тощо та вміти використовувати їх

для аналізу та візуалізації даних. Ці критерії допомагають оцінити рівень математичної компетентності вчителя фізики та визначити його готовність до ефективного викладання математичних аспектів фізики.

Аналіз останніх досліджень. Учителі з високим рівнем математичної підготовки здатні краще пояснювати фізичні концепції та застосовувати математичні методи в розв’язанні задач, що підтверджується чисельними дослідженнями. Так дослідження [10; 15; 16; 17; 19; 20] показали, що здобувачі освіти краще розуміють сутність фізичні концепції, коли вчитель використовує математичні методи як «мову» для пояснення. Наприклад, за допомогою векторної алгебри здобувачам освіти пропонують уявити розподіл сили, або рух у тривимірному просторі.

Ці дослідження підкреслюють важливість математичної компетентності вчителя фізики та її позитивний вплив на розуміння студентами фізичних концепцій, що також зазначається у роботах [11; 18]. Учителі, які розвивають свою математичну компетентність, можуть стати більш ефективними та сприятимуть глибокому розумінню здобувачами фізики.

Тому математична компетентність є однією з основних складових професійної компетентності вчителя фізики. Ми погоджуємося з роботою М. Головань [2, с. 39], де математичну компетентність визначають як «інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні та загальнонавчальні знання, уміння, навички, досвід математичної та загальнонавчальної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв’язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності». У роботі Я. Чкана. [12, с. 80] приділено увагу критеріям

сформованості математичної компетентності серед яких він виділяє: «вибір критеріїв має бути узгоджений зі структурою математичної компетентності й відображати стан сформованості кожного її компонента; значення кожного критерію має визначатися на основі його показників; їх кількість повинна бути достатньою для висновку про сформованість відповідного критерію; виявлення показників має здійснюватись із залученням спеціальних методик, які можуть бути авторські або розроблені іншими вченими й адаптовані до потреб дослідження».

До критеріїв сформованості математичної компетентності вчителів фізики дослідники, наприклад [15, с. 8], відносять: розуміння математичних концепцій, вчитель повинен мати чітке розуміння математичних понять, теорій та концепцій, знати основні математичні терміни та їх взаємозв'язок; здатність до застосування математичних методів, особа повинна бути здатною застосовувати математичні методи, алгоритми та процедури для розв'язання реальних задач, вміти використовувати математику для моделювання та аналізу реальних ситуацій і фізичних явищ; критичне мислення, вчитель повинен мати розвинене критичне мислення щодо математичних задач і ситуацій, здатен аналізувати і оцінювати математичні розв'язки, виявляти помилки і неточності, а також обґрунтовувати свої висновки; проблемне мислення, вміти розв'язувати математичні проблеми, що потребують творчого підходу та вміння застосовувати різні математичні методи для досягнення розв'язку; комунікація, вчителі повинні бути здатними чітко висловлювати свої математичні думки, ідеї та розв'язки усно та письмово, пояснювати математичні концепції і процедури; використання технологій, необхідно вміти використовувати сучасні технології, такі як комп'ютерні програми та калькулятори, для виконання математичних обчислень

На основі аналізу попередніх досліджень можна зробити висновок, що питання формування математичної компетентності викладачів природничої освітньої галузі, і зокрема, розробки критеріального апарату сформованості у вчителів фізики є актуальною проблемою. Ця проблематика піднімається також у статтях вітчизняних та зарубіжних науковців [3; 2; 12; 13; 14; 15; 22]. Водночас у відомих нам роботах не аналізується математична компетентність вчителя фізики в контексті його педагогічної діяльності, також не аналізується процес розвитку математичної компетентності працюючих вчителів фізики.

Мета статті. Метою статті є аналіз математичної компетентності вчителя фізики та астрономії. Для реалізації мети у дослідженні мають бути вирішеними такі задачі: визначення математичної компетентності вчителя фізики та астрономії в системі його професійних компетентностей, обґрунтування моделі математичної компетентності вчителя фізики, розробка підходів до ідентифікації параметрів моделі.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні ми спираємося на розроблені нами концептуальні підходи у роботах [4; 6]: ми вважаємо, що вчитель фізики, як і вчитель інших предметів природничої освітньої галузі, здійснює математичну діяльність

у трьох функціях: операційній, гносеологічній та аналітичній. Під аналітичною функцією ми розуміємо застосування математико-статистичних задач для аналізу результативності навчання або під час виконання вчителем дослідницької роботи в галузі теорії та методики навчання фізики та астрономії.

Операційна функція передбачає безпосереднє використання алгебри, геометрії, основ математичного аналізу, теорії ймовірностей та математичної статистики при розв'язуванні шкільних задач з фізики та астрономії, використання математичного моделювання та статистичного аналізу в наукових дослідженнях та базових експериментальних задачах, навчання здобувачів освіти елементам математичного моделювання та статистичного аналізу. Звернемо увагу, що використання операційної функції для вчителя фізики іноді виконується транзитно, тобто може відображатися в кінцевому результаті при навчанні хімії, біології, географії.

Гносеологічна функція математичної діяльності вчителя фізики не передбачає безпосереднього використання математичної техніки, але включає математичну інтерпретацію ключових фізичних понять, які можуть далеко виходити за межі шкільної програми з математики. Це обумовлено глибинною математичною насиченістю ключових понять сучасної фізики, необхідністю їх пропедевтики та науково-популярною діяльністю. Далі ми спираємося на класифікацію роботи [7, с. 51–53], де нами запропоновано види пропедевтичної діяльності вчителя: по відношенню до навчальних програм; по відношенню до горизонтів об'єктів засвоєння; по відношенню до предмета навчання; по відношенню до відведеного часу. А саме, що до навчальних програм, виділяємо нормативний та варіативний компоненти пропедевтики, для горизонтів об'єктів засвоєння – тактичний, оперативний, стратегічний, перспективний компоненти, по відношенню до заданого предмету – автопропедевтику, експорт-пропедевтику, імпорт-пропедевтику, для виділеного навчального часу – первинну, формуючу, активну.

Принциповою є гносеологічна функція математичної діяльності вчителя фізики. Вона є впливовою на різні компоненти пропедевтики, зокрема варіативний, стратегічний та перспективний імпорт-пропедевтиці математичних понять. В якості яскравого прикладу можна навести поняття векторного та скалярного полів та їх характеристик, які природно виникають у курсі фізики, але далеко виходять за межі шкільної програми з математики, поняття групи перетворень (перетворення Галілея, перетворення Лоренца при поглибленому вивченні фізики), пропедевтика найважливіших питань ергодичної теорії виникає при вивченні основ молекулярної фізики та термодинаміки, елементи електричних ланцюгів обумовлюють пропедевтику прикладної теорії графів, нарешті, вивчення основ квантової механіки та її інтерпретацій дозволяють проводити пропедевтику основ функціонального аналізу, а ознайомлення з ідеями космології з поняттями диференціальної геометрії та топології многовидів. Не можна не сказати, що практично увесь шкільний курс фізики включає стратегічну імпорт-пропедевтику теорії динамічних систем.

Таблиця 1

Таблиця діяльнісної відповідності

№	Напрямок математичної діяльності задач / Види професійної діяльності вчителя фізики	Організація дослідно-експериментальної діяльності учнів	Навчання кінематики	Навчання динаміки механічних систем	Навчання молекулярної фізики та термодинаміки	Навчання оптики	Навчання електродинаміки	Навчання елементів квантової фізики	Навчання елементів атомної, ядерної фізики та фізики елементарних частинок	Навчання основам астрономії та астрофізики	Аналітична діяльність
1	Операції з числами,	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
2	Перетворення виразів	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2
3	Основи математичного моделювання	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
4	Елементарні методи аналізу функції	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
5	Алгебраїчні та трансцендентні рівняння	2	3	3	3	1	2	2	2	3	1
6	Алгебраїчні та трансцендентні нерівності	1	2	2	2	1	3	1	1	1	1
7	Основи математичного аналізу	1	2	2	1	0	2	0	2	1	0
8	Диференціальне та інтегральне числення	1	3	3	2	1	3	1	2	3	1
9	Оптимізаційні задачі, основи варіаційного числення	2	3	3	2	3	2	1	1	2	0
10	Планіметрія	1	3	3	3	3	3	1	1	3	0
11	Стереометрія	0	2	2	2	3	3	0	0	3	0
12	Векторно-координатний метод	1	3	3	2	2	3	1	2	3	0
13	Основи теорії ймовірностей	3	0	0	3	0	0	3	3	0	1
14	Основи математичної статистики	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3
15	Графи	1	0	0	0	0	2	0	1	0	1
16	Динамічні системи	2	3	3	1	1	3	1	1	3	2
17	Основи диференціальної геометрії	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0
18	Групи перетворень	0	1	1	0	0	1	1	2	0	0
19	<i>Основи обчислювальної математики та асимптотичних методів.</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	Основи математичної (формальної) логіки та теорії алгоритмів	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1

Таблиця 2

Основні функціональні залежності в фізиці

Тип функції	Приклад застосування
Лінійна функція, арифметична прогресія	Рівномірний рух, зміна швидкості при рівноприскореному русі
Квадратична функція	Рівноприскорений рух, рух тіла, кинутого під кутом до горизонту
Степенева залежність	Термодинаміка, оптика (факультативно)
Показникова функція, геометрична прогресія	Радіоактивний розпад, вибухові процеси
Логарифмічна функція	Радіоактивний розпад, астрономія (яскравість зірок)
Тригонометричні функції	Коливальні процеси

Спроба дати означення математичної компетентності вчителя фізики, як і для всіх вчителів природничої освітньої галузі пов'язана з тим, що навчально-методична діяльність вчителя фізики реалізується через операційну, гносеологічну та аналітичну функції. Отже, математичну компетентність вчителя фізики та астрономії можна визначити як інтегральну якість особистості, що полягає у здатності та готовності використовувати математику для здійснення операційних, гносеологічних та аналітичних функцій діяльності вчителя фізики та астрономії, пов'язаної з навчанням.

Для зв'язку між професійним та математичними видами діяльності вчителя ми формуємо так звану таблицю діяльнісної відповідності (таблиця 1). Саме такий підхід застосовано нами в роботі [4]. Числа на перетині відповідного рядочка та стовпчика – це рівень важливості сфери математичної діяльності для здійснення основної професійної діяльності вчителя фізики, а саме: 0 – не важливо, 1 – скоріше не важливо, ніж важливо, 2 – скоріше важливо, ніж не важливо, 3 – важливо.

Окремо необхідно сказати про центральну, на нашу думку, змістову лінію курсу математики – лінію функцій. Очевидно, що вона знаходить найважливіше місце при проектуванні змісту курсу математики на курс фізики. Усі класи елементарних функцій відображаються при вивченні фізики (Таблиця 2).

Спираючись на таблицю 1 нами визначено ранги важливості математичної діяльності вчителя фізики. Ранг важливості – це сума індексів важливості відповідного типу математичної діяльності (сума індексів у рядочках) (Рис. 1).

Ми пропонуємо проведення класифікації видів математичної діяльності вчителя фізики та астрономії в залежності від сумарного рангу важливості. Так виділяємо види діяльності рівня 1 (найважливіший) як такі, де рівень важливості перевищує 20. Ці види діяльності формують базисний рівень компетентності. Для середнього рівня компетентності включаємо види діяльності ж важливістю не меншу за 15, нарешті, високий рівень компетентності включає усі види діяльності.

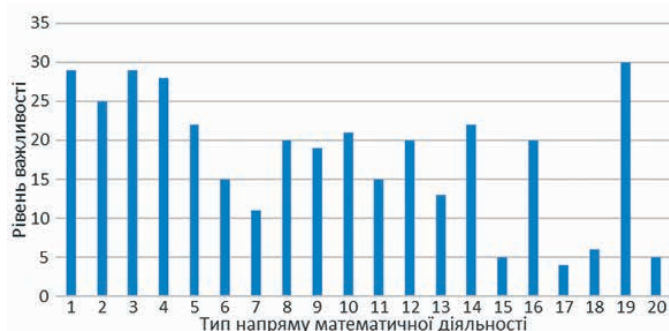


Рис. 1. Ранжування типів математичної діяльності вчителя фізики за таблицею діяльнісної відповідності в залежності від сумарної важливості

Отже, математична компетентність учителя фізики і астрономії базується на ядрі – базисному рівні компетентності, який ми позначимо РІВ (1), також може включати діяльність на середньому рівні (РІВ (2)) та високому (РІВ (3)). При побудові моделі математичної компетентності вчителя фізики, ми будемо спиратися на розроблену нами відповідну модель [4] для вчителя

біології, але в ній виокремлюються компоненти РІВ(2) та РІВ (3), а також деталізується добір компонентів математичної діяльності для кожного рівня (Рис.2).

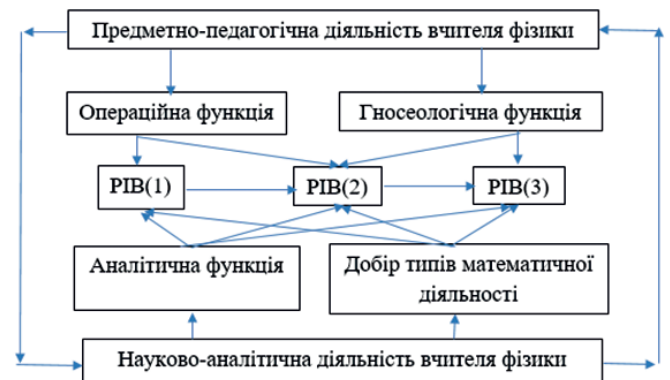


Рис. 2. Схема моделі математичної компетентності вчителя фізики

Ще раз звернемо увагу на відкритість моделі, наявність зворотного зв'язку між блоками «Предметно-педагогічна діяльність учителя фізики» та «Науково-аналітична діяльність вчителя фізики». Звернемо увагу також, що операційна функція не торкається додаткових компонент РІВ(3), відповідно, гносеологічна функція не пов'язана з базисним рівнем. Можна чітко стверджувати, що визначальним для визначення рівня математичної компетентності вчителя природничої освітньої галузі є ядро є ядро. Але для вчителів фізики, ми вважаємо необхідним рівень РІВ(2). Саме для цього рівня і проводимо вимірювання математичної компетентності.

Для цього, аналогічно роботам [4; 6] розглядаємо рівневий індикатор математичної компетентності. Пропонується 20 типів задач, які відображають типові задачі РІВ(2). А саме: 1) задачі на дії з числами; 2) задачі на перетворення алгебраїчних виразів; 3) задачі на створення моделей у вигляді алгебраїчних рівнянь; 4) розв'язання рівнянь та нерівностей; 5) задачі на графічний аналіз функціональних залежностей; 6) дослідження монотонності елементарними методами; 7) найпростіші перетворення тригонометричних виразів; 8) елементарний аналіз тригонометричних функцій; 9) задачі з показниковою функцією; 10) послідовності та прогресії; 11) обчислення похідної; 12) обчислення визначеного інтегралу; 13) комбінаторно-ймовірнісна задача; 14) задачі на базові планіметричні уявлення; 15) планіметрична задача на обчислення; 16) задача на основі векторної алгебри; 17) задача на основні поняття стереометрії; 18) задача на метричні співвідношення в многогранниках; 19) задача на метричні співвідношення в тілах обертання; 20) задача на використання методу координат. Для обчислення рівневого індикатора нами використовувалася методика, що описано в роботах [4; 5; 6].

Тестові завдання було запропоновано 86 учителям фізики, що проходили курси підвищення кваліфікації у Дніпровській академії неперервної освіти. У зв'язку з рівномірністю проходженнями вчителями області відповідних курсів можна вважати, що вибірка є репрезентативною для генеральної сукупності вчителів фізики регіону. Загальний результат вимірювань зображено на Рис.3



Рис. 3. Розподіл значень оцінки індексу математичної компетентності вчителів фізики на середньому рівні

Середнє значення для розподілу дорівнює – 0,59, медіана – 0,6, середнє квадратичне відхилення – 0,25. Як бачимо, для розподілу єдиний модальний інтервал 0,5-0,75. 50-відсотковий бар'єр не подолали приблизно 30% респондентів.

За діаграмою складності (Рис.4) відображено відсоток респондентів, які розв'язали відповідні завдання.

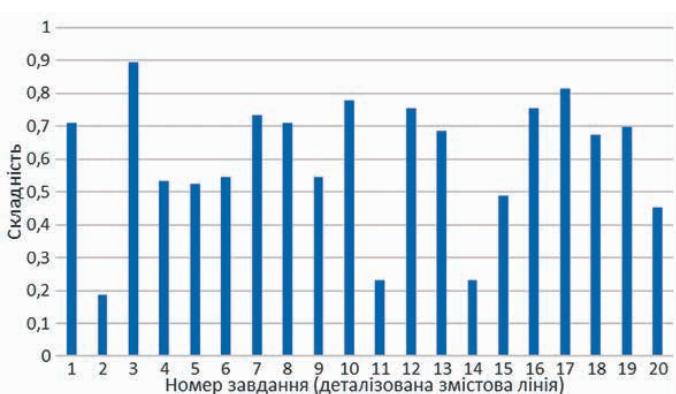


Рис. 4. Діаграма складності

Найскладнішими для вчителів фізики виявилися завдання на перетворення алгебраїчних виразів (2), обчислення похідної (11), планіметрична задача на базові поняття планіметрії (14). Виникли у великій кількості вчителів проблеми з геометричними задачами на обчислення та застосування векторно-координатного методу.

Нами проведено спробу дослідити кореляційний зв'язок значення індексу математичної компетентності від педагогічного стажу, але вже наочний аналіз корелограми «педагогічний стаж- первинні бали» ілюструє відсутність такої кореляційної залежності (Рис.4).

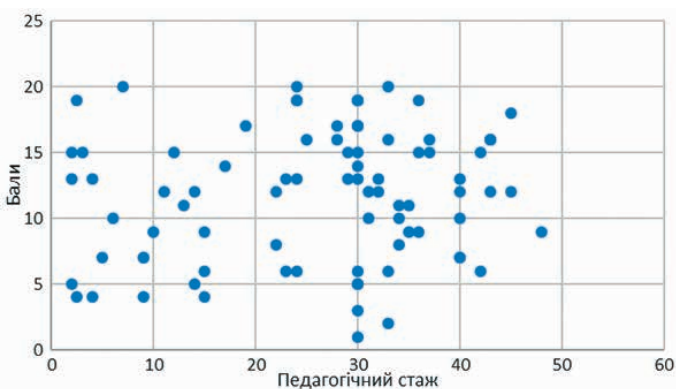


Рис. 5. Корелограма «педагогічний стаж – первинні бали»

Водночас, цікаво перевірити гіпотезу про незалежність значення оцінки індикатора математичної компетентності від педагогічного стажу. Дескриптивний аналіз (Рис. 5) ставить під сумнів цю гіпотезу.

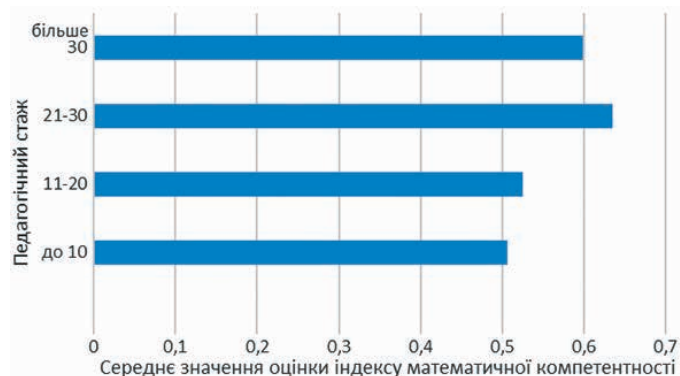


Рис. 6. Залежність значень середніх оцінок індикатора математичної грамотності РІВ(2) від педагогічного стажу

Має сенс розглянути дві вікові групи: 0-20 більше 20 років. Дані по цим групам відображено в таблиці спряженості (таблиця 3)

Таблиця 3

Таблиця спряженості для аналізу залежності індексу математичної компетентності від педагогічного стажу

Педагогічний стаж	Діапазони набраних первинних балів				Усього
	0-5	6-10	11-15	16-20	
0-20	6	6	9	3	24
Більше 20	6	12	25	19	62
Усього	12	18	34	22	86

Розрахунки дають значення статистики Пірсона 5,44, критичне значення розподілу Пірсона на рівні значущості 0,05 зі ступенем вільності 3 дорівнює 7,82, таким чином гіпотеза про незалежність не відхиляється. Такі ж самі результати ми отримали для вчителів географії [6, с. 48–49] та біології [4, с. 108]

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Математична компетентність учителя фізики є складовою предметно-методичної компетентності вчителя фізики, зорієнтованої на виконання базової діяльності вчителя в аспекті операційної, гносеологічної та аналітичної функцій. Високий рівень математичної компетентності вчителя фізики та астрономії є необхідною умовою для якісного викладання свого предмета, реалізації міжпредметних зв'язків, організації науково-пошукової діяльності здобувачів освіти та самого вчителя. Зміст та структуру математичної компетентності вчителя фізики та астрономії визначають компоненти діяльності (трудові функції), що входять до предметно-методичної компетентності вчителя. З'ясовано, що для вчителя фізики принципово значення має гносеологічна функція його математичної діяльності. Тому при градації математичної компетентності на базовий, середній та високий рівень, показано, що для вчителя фізики необхідним є середній рівень математичної компетентності.

Вимірювання значень індикаторів рівня математичної компетентності вчителів фізики дає можливість оцінити ймовірність розв'язування задач базового та середнього рівня фахівцем. Нами встановлено, що приблизно 30% учителів фізики можуть розв'язувати задачі середнього рівня з ймовірністю, що не перевищує 0,5. Цікаво, що схожий відсоток фахівців, що мають математичні проблеми встановлено нами для вчителів біології, хоча зміст математичної компетентності вчителів фізики та біології, очевидно, різний. Показано, що рівень математичної компетентності вчителів фізики не залежить від педагогічного стажу.

Виявлено «проблемні точки» математичної компетентності вчителів фізики. До них, як це не дивно, відноситься перетворення виразів, обчислення похідних, задачі синтетичної та аналітичної геометрії. Ми вважаємо, що відповідні проблеми треба вирішувати на даний момент в системі післядипломної педагогічної освіти посиленням математичної складової курсів підвищення кваліфікації вчителів фізики, додавши в них відповідні тематичні розділи. У зв'язку з цим, подальші дослідження, в основному мають бути пов'язані з методичними системами, впровадженням та аналізом ефективності методичних систем розвитку математичної компетентності вчителів фізики.

Список використаних джерел

1. Бібік Г. Діагностика стану готовності вчителів математики і фізики до формування в учнів ключових компетентностей засобами міжпредметних зв'язків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 2009. Вип. 16–17. С. 21–23.
2. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*, 2014. № (1). С. 35–39.
3. Жигір В. І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2014. № 2. С. 40–47.
4. Кірман В., Чаус Г. Структурно-параметрична модель математичної компетентності вчителя біології та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 2020. Вип.1 (15). С. 100–112.
5. Кірман В. К. Векторна модель математичної компетентності учителя математики та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 2017. № 2 (10). С. 94–101.
6. Кірман В. К., Соколова Е. Т. (2020). Системний аналіз математичної компетентності вчителя географії. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 2020. № 1. С. 41–51.
7. Кірман В. К. Формування готовності до пропедевтичної діяльності вчителів математики та природничих дисциплін. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів природничо-математичного напрямку: збірник тез доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, (Дніпро, 23 грудн. 2020 р.). Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2020. С. 51–54.
8. Кочерга Є., Чаус Г., Кірман В., Романець О. Особистісний компонент професійної компетентності вчителя. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей: у 2 т.*, 2020. Т. 2. С. 289–292.
9. Кочерга Є., Чаус Г., Романець О. (2020). Розвиток професійної компетентності вчителів природничих дисциплін на курсах підвищення кваліфікації. *Вересень. Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*, 2020. Т. 4. № 2–3 (85–86). С. 54–60.
10. Кулик Л. О., Ляшенко Ю. О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів фізики на лабораторних заняттях зі «Шкільного курсу фізики та методики його викладання». *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2017. Вип. 11 (I). С. 81–86.
11. Ніколаєв О. Формування предметної компетентності майбутнього вчителя фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2013. Вип. 4 (II). С. 170–174.
12. Чкана Я. О. Визначення рівнів сформованості математичної компетентності майбутніх вчителів математики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі: зб. наук. праць*, 2017. № 19. С. 78–86.
13. Csapó B., et al. *Mathematical Competence and Teaching Physics: A Study of High School Physics Teachers*, 2011.
14. Bing T. J., Redish E. F. Analyzing problem solving using math in physics: Epistemological framing via warrants. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2009. № 5 (2).
15. Hestenes D. Modeling methodology for Physics teachers. *Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education* (College Park, August), 1996. URL: https://www.researchgate.net/publication/243779065_Modeling_methodology_for_Physics_teachers (accessed: 21.08.2023).
16. De Lange J. Using and applying mathematics in education. In K. C. A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education (Vol. 1)*. Dordrecht: Kluwer, 1996.
17. Nilsen T., Angell C., & Grønmo L. S. Mathematical competencies and the role of mathematics in physics education: A trend analysis of TIMSS Advanced 1995 and 2008. *Acta Didactica Norge*, 2013. № 7 (1). P. 6. URL: <https://doi.org/10.5617/ADNO.1113> (accessed: 21.08.2023).
18. Niss M. Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM project. Paper presented at the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education, A. Gagatsis & S. Papastavridis (Eds.), New York, 2003.
19. Paramata Y. Science teacher competence to design active learning. *Physics Education*, 2015. P. 277–281.
20. Rebello N. S., Cui L., Bennett A. G., Zollman D. A., & Ozimek D. J. Transfer of learning in problem solving in the context of mathematics and physics. In D. H. Jonassen (Ed.), *Learning to Solve Complex Scientific Problems*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
21. Redish E. F. Problem solving and the use of math in physics courses. 2006.
22. Uhden O., Karam R., Pietrocola M., & Pospiech G. *Modelling Mathematical Reasoning in Physics Education. Science & Education*, 2011. P. 1–22.

References

1. Bibik H. (2009). Diahnostyka stanu hotovnosti vchyteliv matematyky i fizyky do formuvannya v uchniv kluchovykh kompetentnosti zasobamy mizhpredmetnykh zviazkiv [Diagnosis of the readiness of mathematics and physics teachers for developing students' key competencies through interdisciplinary connections]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedagogika, sotsialna robota* – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, social work, 16–17, 21–23 [in Ukrainian].
2. Holovan M. S. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu* – Scientific Bulletin of the East European National University, (1), 35–39 [in Ukrainian].
3. Zhyhir V. I. (2014). Otsiniuvannya profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia yak faktor yoho formuvannya [Assessment of professional competence of a specialist as a factor of its formation]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky* – Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 2, 40–47 [in Ukrainian].
4. Kirman V., & Chaus G. (2020). Strukturno-parametrychna model matematychnoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta pidkhody do yii identyfikatsii [Structural-parametric model of mathematical competence of a biology teacher and approaches to its identification]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity* – Current issues of science and mathematics education, 1(15), 100–112 [in Ukrainian].
5. Kirman V. K. (2017). Vektorna model matematychnoi kompetentnosti uchytelia matematyky ta pidkhody do yii identyfikatsii [Vector Model of the Mathematical competence of the Mathematics Teachers and Approaches to its Identification. Current issues of natural and mathematical education]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity* – Current issues of science and mathematics education, 2 (10), 94–101 [in Ukrainian].
6. Kirman V. K., Sokolova E. T. (2020). Systemnyi analiz matematychnoi kompetentnosti vchytelia heohrafii [System analysis of the geography teacher's mathematical competence]. *Naukovi zapysky. Seria: pedagogika* – Proceedings. Series: pedagogy, 1, 41–51 [in Ukrainian].
7. Kirman V. K. (2020). Formuvannya hotovnosti do propedeutychnoyi diyal'nosti vchyteliv matematyky ta pryrodnychkh dystsyplin [Formation of readiness for propaedeutic activities of teachers of mathematics and natural sciences]. *Problemy rozvytku profesiynykh kompetentnostey vchyteliv pryrodnycho-matematychnoho napryamku* – Problems of the development of professional competences of science and mathematics teachers: zbirnyk tez dopovidey Vseukrayins'koyi nauk.-prakt. konf., (Dnipro, 23 hrudn. 2020 r.). Dnipro: KZVO «DANO» DOR», P. 51–54 [in Ukrainian].
8. Kocherha Ye., Chaus H., Kirman V., & Romanets O. (2020). Osobystisnyi komponent profesiinoi kompetentnosti vchytelia [The personal component of a teachers professional competence]. In *Osvitni innovatsii: filozofia, psykholohiia, pedagogika* – Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy: zbirnyk naukovykh statei u 2 t., 2, 289–292 [in Ukrainian].
9. Kocherha Ye., Chaus H., & Romanets O. (2020). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychkh dystsyplin na kursakh pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of Science teachers professional competence in the professional training courses]. *Vershen. Naukovo-metodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal* – September. Scientific and methodical, informational and educational magazine, 4, 2–3 (85–86), 54–60 [in Ukrainian].
10. Kulyk L.O., & Liashenko Yu.O. (2017). Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynoi kompetentnosti maibutnikh vchiteliv fizyky na laboratornykh zanyattiakh zi «Shkilnoho kursu fizyky ta metodyky yoho vykladannia» [Formation of information and communication competence of future physics teachers in laboratory classes on «School Physics Course and Methods of Teaching»]. *Naukovi zapysky. Seria: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity* – Proceedings. Series: Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education, 11 (I), 81–86 [in Ukrainian].
11. Nikolaiev O. (2013). Formuvannya predmetnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizyky [Formation of subject competence of future physics teacher]. *Naukovi zapysky* – Proceedings, 4 (II), 170–174 [in Ukrainian].
12. Chkana Ya. O. (2017). Vyznachennia rivniv sformovanosti matematychnoi kompetentnosti maibutnikh vchiteliv matematyky [Determining the levels of formation of mathematical competence of future mathematics teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seria 3: Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli* – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 3: Physics and mathematics in higher and secondary school: zb. nauk. prats, 19, 78–86 [in Ukrainian].
13. Csapó B., et al. *Mathematical Competence and Teaching Physics: A Study of High School Physics Teachers*, 2011.
14. Bing T. J., Redish E. F. Analyzing problem solving using math in physics: Epistemological framing via warrants. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2009. № 5 (2).
15. Hestenes D. Modeling methodology for Physics teachers. *Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education (College Park, August), 1996*. URL: https://www.researchgate.net/publication/243779065_Modeling_methodology_for_Physics_teachers (accessed: 21.08.2023).
16. De Lange J. Using and applying mathematics in education. In K. C. A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education*, 1996. (Vol. 1). Dordrecht: Kluwer.
17. Nilsen T., Angell C., & Grønmo L. S. Mathematical competencies and the role of mathematics in physics education: A trend analysis of TIMSS Advanced 1995 and 2008. *Acta Didactica Norge*, 2013. 7 (1), 6. URL: <https://doi.org/10.5617/ADNO.1113> (accessed: 21.08.2023).
18. Niss M. Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM project. Paper presented at the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education, A. Gagatsis & S. Papastavridis (Eds.), New York, 2003.
19. Paramata Y. Science teacher competence to design active learning. *Physics Education*, 2015. P. 277–281.
20. Rebello N. S., Cui L., Bennett A. G., Zollman D. A., & Ozimek D. J. Transfer of learning in problem solving in the context of mathematics and physics. In D. H. Jonassen (Ed.), *Learning to Solve Complex Scientific Problems*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
21. Redish E. F. *Problem solving and the use of math in physics courses*, 2006.
22. Uhden O., Karam R., Pietrocola M., & Pospiech G. *Modelling Mathematical Reasoning in Physics Education*. Science & Education, 2011. P. 1–22.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**
**Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 1 (4) 2023 рік**

Видання розміщено
на сайті Вісника за посиланням:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань – 2 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

Адреса: 49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання
підготовлено редакцією Вісника
49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021

Видається з січня 2022 р.

**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**
**Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (4) 2023**

The publication is posted
on the Herald's website at the link:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications – 2 times a year.

EDITORIAL CONTACTS:

Address: 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro,
Ukraine, 49006
Communal Institution of Higher Education
«Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Web page «Philosophy. Pedagogy»: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared
by the Herald editorial office
70, Volodymyr Antonovych St.,
Dnipro, Ukraine, 49006
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021

Published since January 2022