

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА НОВЕ РОЗУМІННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації як в Україні, так і в світі дає змогу простежити сучасну тенденцію освіти щодо зміни освітньої парадигми. Це має місце внаслідок глобалізаційних процесів, а також інформаційного буму, пов'язаного з динамічним розвитком сучасного світу та швидким старінням знань і технологій. Це, у свою чергу, виявляє феномен "напіврозпаду компетентностей фахівця", коли результати професійної підготовки у закладах вищої освіти застарівають через відносно короткий проміжок часу (від 5 до 15 років)¹.

Ця проблема вирішується шляхом запровадження парадигми неперервної освіти фахівців. Одним із інструментів неперервної освіти спеціаліста є компетентний підхід, який набув поширення за останні 15-20 років і знайшов відображення у сотнях тисяч наукових публікацій, дисертаційних досліджень в Україні і світі².

¹ Dubaseniuk, O. A. Vozniuk, O. V.. (2019) Competency Principles of Teacher's Professional Training and Development in the Conditions of European Integration *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(96), 17-25. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(96\).2019.17-25](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(96).2019.17-25) Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 97, 6-15. Вознюк, О. В., Аргіропоулос, Д. (2022) New prospects for the development of competence approach in foreign language training of students. In: Сучасні тенденції професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО в мультикультурному просторі: збірник матеріалів VIII Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю, 16 лютого 2022 р., ЖДУ імені Івана Франка. Вознюк, О. В. (2022) Проблема впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої педагогічної освіти. Кременчуччина – основа проєктування освіти регіону під час випробувань і надалі : матеріали III-ї науково-педагогічної експедиції Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського. с. 52-55.

² Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми. с. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне

Компетентнісний підхід, що зумовлюється глобалізаційними процесами сучасного світу³, набуває характеру певної парадигми⁴, яка виявляє міждисциплінарний характер, оскільки питання компетентнісного підходу актуалізуються в контексті аналізу різноманітних наукових проблем.

Також зазначимо, що у сучасній системі освіти особливо гостро стоїть проблема результативності освітнього, коли традиційні методи й засоби цього процесу мають забезпечити як випереджувальний характер розвитку освіти, так і створення умов для гармонійного розвитку й самореалізації особистості. Саме компетентнісний підхід зміщує акценти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати сформований досвід успішних професійних дій у конкретних професійних ситуаціях.

1.1. СУЧАСНИЙ СТАН ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

Одним із аспектів модернізації освіти, як зазначає І. Зязюн у монографії «Філософія педагогічної дії», є її побудова на основі компетентнісного підходу, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування в учнівської молоді цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання

модельовання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир. с. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». с. 24-28.

³ Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, UNESCO Publishing. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

⁴ Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і реалізуються через виконання соціально-психологічних/професійних ролей⁵.

Парадигма компетентнісного підходу в освіті активно розробляється у працях як вітчизняних науковців⁶, так і зарубіжних дослідників, що виявляє компетентнісно-орієнтоване навчання⁷ у різних освітніх сферах – в іншомовній освіті⁸, професійній підготовці⁹, у сфері особистісного творчого зростання¹⁰ тощо. При цьому використання компетентнісного підходу в освіті виражає

⁵ Горобець, С. М., Кривонос, О. М., Вознюк, О. В. (2022) Навички роботи з фото- та відеоматеріалами як складова ІКТ-компетентності вчителя в умовах дистанційного навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 4 (111). с. 283-290. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2023) Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (126). с. 141-151. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2021) Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць (60). с. 211-222.

⁶ Holubnycha, L., Kostikova, I.I., Leiba, O., Lobzova, S., & Chornovol-Tkachenko, R. (2019). Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 245-362. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of Competency-Based Approach to Education. *Educational Challenges*, 27(2), 54-65.

⁷ Bowden, J. A. (2004). Competency-based learning. In S. Stein & S. Farmer (Eds.), *Connotative Learning: The Trainer's Guide to Learning Theories and Their Practical Application to Training Design*, 91-100. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing. Levine, E. & Patrick, S. (2019). *What is competency-based education? An updated definition*. Vienna, VA: Aurora Institute. Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, P. (2011). It's not a matter of time: Highlights from the 2011. *Competency-Based Learning Summit*.

⁸ Griffith, W. I., & Lim, H.-Y. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *Journal in Competency-Based Education in Mexico*, 38(2), 75-83.

⁹ *Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training*.

¹⁰ Lench, S., Fukuda, E., & Anderson, R. (2015). *Essential skills and dispositions: Developmental frameworks for collaboration, communication, creativity, and self-direction*. Lexington, KY: Center for Innovation in Education at the University of Kentucky. Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. Spencer, L.M. and Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, New York.

основні тенденції розвитку сучасного світу¹¹ та набуває характеру певної парадигми¹².

Компетентність нині розуміється як інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач.

Диференціюють **ключову, загальну, професійну, спеціальну компетентності** за принципом ієрархічності, який визначає підпорядкованість компонентів і супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, внаслідок чого компетентність набуває ознак **лінійно-ієрархічної метасистеми**.

1) Загальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка реалізує її здатність застосовувати відповідні знання, вміння, успішно діяти на основі практичного досвіду під час вирішення певних завдань у різних сферах життєдіяльності.

2) Професійна компетентність – це здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, вмінь та знань у контексті вирішення завдань/проблем професійної діяльності.

3) Спеціальна компетентність – здатність вирішувати специфічний (вузький) клас задач/проблем у певній професійній сфері діяльності (наприклад, в освітній діяльності – педагогічна діагностика, проектування, реалізація інновацій та ін.).

4) Ключові компетентності – компетентності, необхідні людям для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної солідарності, працевлаштування та ін.

У **психології** праці компетентність зазвичай ототожнюють з **професіоналізмом**. У той же час професіоналізм як вищий рівень здійснення діяльності забезпечується крім відповідними компетентностями також і професійною спрямованістю, професійно важливими здібностями та особистісними якостями.

У контексті **психології праці** професійна компетентність розглядається як складна, багатогранна/багатоаспектна категорія, що дозволяє найбільш повно й всебічно характеризувати професіонала з

¹¹ Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, UNESCO Publishing. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

¹² Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

боку його знань, умінь, професійного досвіду, рівня і динаміки розвитку психолого-професійних якостей. При цьому рівень компетентності фахівця визначається мірою відповідності його праці вимогам, які пред'являються до кінцевого результату діяльності у сфері певної професії.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, науковці також виокремлюють **чотири види професійної компетентності**: 1) спеціальну, 2) соціальну, 3) особистісну 4) та індивідуальну.

Аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що як властивість індивіда/особистості професійна компетентність існує **в різних формах/маніфестаціях**, зокрема таких

1) як (високий) рівень професійної майстерності людини, що характеризує її як професіонала у певній галузі,

2) як готовність (на високому професійному рівні) виконувати відповідні професійні завдання,

3) як інструмент формування особистості людини та одночасно як спосіб/інструмент особистісної самореалізації (у такий спосіб, як звичка, спосіб життєдіяльності, у тому числі здоровий спосіб життя, захоплення, система цінностей, регулятивні вміння та ін.),

4) як деякий підсумок та показник розвитку/саморозвитку індивіда/особистості,

5) як мета, інструмент та одночасно засіб тестування/моніторингу процесу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти,

6) як система життєвого й професійного досвіду людини, у тому числі досвіду минулого (ретроградного), теперішнього (актуального) та майбутнього (потенційного),

7) як форма вияву здібностей людини, її сутності як представника *Homo sapiens* (І. Зязюн),

8) як здатність щодо прийняття адекватних/ефективних рішень (виробничих, управлінських, життєвих),

9) як спроможність самостійно здобувати нові знання та вміння, успішно освоювати нове, розвішувати обрії діяльності,

10) як здатність ефективно використовувати нові знання та вміння у практичній діяльності, у тому числі у нових галузях науки та техніки (мобільність знань),

11) як спроможність якісно, ефективно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах,

12) як здатність швидко адаптуватися до мінливих умов, у тому числі до нових знань та виробничих технологій.

13) як здатність особистості ефективно здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які мають сприяти розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку, самовдосконаленню, життєтворчості,

14) як здатність ефективно виконувати соціально-виробничі ролі у різних сферах життєдіяльності,

15) як здатність повноцінно інтегруватися у соціально-політичний, духовно-культурний контексти соціуму,

16) як здатність гармонійно поєднувати професійні якості як вузького, так і багатопрофільного фахівця.

Однак процес імплементації компетентнісного підходу, у тому числі у галузі педагогічної освіти, дозволяє говорити про надзвичайну складність його використання для детермінації ***множини професійно-особистісних якостей педагога/фахівця***. Це складає основну проблему імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі, оскільки суто кількісний/лінійний аналіз професійно-особистісних якостей (які у нашому дослідженні відображені у 16 основних формах/маніфестаціях, що репрезентують професійну компетентність) виявляється непродуктивним, оскільки компетентність має охопити/інтегрувати множину певних якостей людини, яку неможливо повністю визначити/окреслити, а можна подати лише у першому наближенні.

Для більш повного аналізу системи компетентностей сучасного фахівця слід застосувати міждисциплінарний підхід, що передбачає, у тому числі й використання синергетичного/нелінійного аналізу феномену компетентності (як системної властивості цілого, до якої зводяться всі якості, які, однак, як окремі сутності не можуть охопити компетентності, що передбачає нелінійний аналіз компетентності до принципу «ціле більше частин») як мети, інструменту та засобу моніторингу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти.

У цілому, проблеми впровадження компетентнісної парадигми в освітню галузь ми розглядаємо у рубриці «невирішені аспекти проблемного поля дослідження».

Однією з проблем нашого дослідження постає те, що процес професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх фахівців певних компетентностей за допомогою певних освітніх інструментів – у тому числі навчальних предметів, кожен з яких має забезпечити формування певних компетентностей. При цьому неможливо провести чітку кореляцію характеристик певної компетентності та певних можливостей конкретного навчального предмету (предметів), які мають забезпечити актуалізацію цих характеристик.

Інша проблема щодо аналізу використання компетентнісного підходу в освітній сфері пов'язана із диференціацією понять «компетентність» та «компетенція», якої не спостерігається у англomовній літературі. Сформулюємо деякі додаткові проблеми щодо імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі.

1.2. ФОРМУЛЮВАННЯ ПРОБЛЕМ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ ТА ОКРЕСЛЕННЯ ДЕЯКИХ ПЕРСПЕКТИВ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Відомо, що особистість людини (як мета її розвитку – І.Бех) постає суб'єктом володіння компетентностями. Тому компетентнісний підхід має виходити із особистісно орієнтованого підходу, а також враховувати сутність та структуру особистості, у тому числі особливості динаміки формування особистості учасників освітнього процесу, що передбачає на цій основі формування первинних (базальних, глибинних) компетентностей людини, які актуалізуються на певних етапах становлення особистості. Ці первинні компетентності інкорпорується у низку інших різноманітних компетентностей, які у подальшому формує особистість людини, що розвивається.

За таких умов складається певний хронально-просторовий синтез компетентностей, який вміщує всі компетентності

людини як хронально-лінійним, так і цілісно-нелінійним (синергетичним) чином.

Тому будь-яка окрема компетентність постає певним синтезом всіх наявних сформованих у минулому компетентностей, а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вмещувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому. У цьому аспекті компетентність можна розуміти як **спрямованість у майбутнє** – як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Висновок з цього такий: у будь-якій компетентності у прихованому вигляді виявляється весь комплекс компетентностей людини, а будь-яка окрема компетентність актуалізується у контексті всіх **наявних та потенційних компетентностей**. Тому процес освітньої діяльності щодо формування певних професійних компетентностей має враховувати й наявність життєвих компетентностей, сформованих, наприклад, у дитинстві. Це передбачає процес **ментально-емоційної регресії студентів у їх минуле дитинство. Зазначений процес постає першою з наріжних невирішених проблем, що стосуються компетентнісної парадигми.**

Інша проблема пов'язана з тим, що **компетентнісна парадигма сучасної освіти постає як процесуальним, так і цільовим феноменом.**

З одного боку, процес професійної підготовки/перепідготовки фахівців має реалізовуватися на засадах компетентнісної парадигми, коли освітній процес спрямований на формування відповідних компетентностей, на які має орієнтуватися кожний навчальний предмет, елементи змісту якого мають реалізовувати відповідні компетентності. З іншого боку, і сама мета освітнього процесу охоплює комплекс компетентностей, які має сформувати майбутній фахівець.

При цьому, можна говорити про два цільових полюси компетентнісної парадигми:

1) підготовка вузького спеціаліста, компетентного у своїй вузькій галузі (вузькопрофесійна освіта) і

2) формування цілісної гармонійної особистості як універсального фахівця (гуманістична освіта);

3) можна концептуалізувати і третій аспект компетентнісної парадигми, у межах якого поєднуються дискретний (профільний) і цілісний (гуманістичний) аспекти, який реалізується у контексті неперервної освіти впродовж життя, що має поєднати аспекти спеціалізації і універсалізації.

Неперервна освіта виражає потребу формування **універсального багатовекторного спеціаліста**, професійна підготовка якого впливає із тенденції сучасної науки до експонентного зростання і постійного поновлення знань і технологій. Якщо на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, що їх виробляло людство, подвоювався кожні десять років, то нині цей процес займає не більше року. Тому спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через достатньо короткий проміжок часу, що виявляє **проблему напіврозпаду компетентностей сучасного фахівця**.

Відтак, компетентність має пов'язуватися не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки, де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Тим більше, що у сучасному світі наукоємкість виробничих процесів, швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця у контексті його здатності до професійного зростання, освоєння нового. При цьому сутнісною ознакою професійної компетентності постає здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до мінливих умов, у тому числі до появи нових знань та виробничих технологій.

Це вимагає побудови такої педагогічної системи професійної освіти, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь **синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зав'язків**. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати

додаткову репрезентацію, що збагачує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню фахівця, який має бути гармонійної особистістю та поєднувати якості як вузькопрофільного та багатопрофільного фахівця.

Цей синтетичний тип знань можна проілюструвати процесом глибокого засвоєння певного поняття (а також і слова, яке стоїть за цим поняттям). Для цього людина має представити це поняття

1) у вигляді об'єкту/феномену, який це поняття/слово відображає

2) почути це слово,

3) побачити його графічну репрезентацію (ейдетика мозку),

4) вимовити це слово (моторика артикуляційного апарату),

5) написати це слово (моторика рук, яка має найбільше представлення у мозку людини),

6) відчувати об'єкт, який стоїть за словом, дотиком.

У зв'язку з цим зазначимо, що один із суттєвих аспектів актуалізації синтетичного типу знань реалізується у контексті **репрезентативних систем** людини, які можна подати у контексті нейро-лінгвістичне програмування, відповідно до якого можна говорити про три сенсорні канали сприйняття дійсності людини: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір), *кінестетичний* (рух, дотик, смак).

Можна сформулювати одну із цілей розвитку людини як професіонала, яка полягає у гармонійному розвитку трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. За таких умов, процес пізнання світу людиною (як розширення когнітивного обрію людини, що є наріжним напрямом процесу професійної підготовки), її ефективна діяльність/життєдіяльність у сферах соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору, що постає фундаментальним показником мудрої людини (О.К.Тихомиров). **Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців репрезентативних/сенсорних систем.**

За умови, що сенсорно-чуттєвий та психо-емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх комплексі складають афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання щодо формування/розвитку у майбутнього професіонала адекватних емоційних реакцій на стимули/інформаційні подразники зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення студентом своїх психологічних/емоційних станів; управління та їх контроль), але й про проблему підтримання неперервності психо-емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина у процесі життєдіяльності постійно виявляє динамічну зміну різних емоційних реакцій, а знання, уміння і навички при цьому, як і інші аспекти певних компетентностей, формуються у процесі певних емоційних станів, що можна вважати певною психофізіологічною сферою реалізації компетентностей, їх «психофізіологічною прив'язкою». При цьому зміни у динаміці емоційних станів веде за собою й зміну відповідних умов формування/використання певних компетентностей. За таких умов студент як майбутній фахівець не завжди може певно володіти своїми сформованими компетентностями у нових емоційно закарбованих обставинах життєдіяльності. Саме довготривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок поступово нібито заново формувати/розвивати відповідні професійні якості в нових виробничих умовах. **Ця обставина складає ще одну досі невирішену проблему компетентнісної парадигми.**

Інша проблема імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі пов'язана з тим, що у психології праці компетентність розглядаються як вираження професіоналізму (вищого рівня реалізації діяльності), що забезпечується не тільки відповідними компетентностями, але й професійною спрямованістю, особистісно-професійними важливими якостями фахівця, у тому числі його досвідом професійної діяльності та життєдіяльності тощо.

Відтак, компетентність – це **інтегральна та динамічна характеристика** сукупності певних часткових компетентностей – компетенцій, коли вся множина різних компетенцій/певних якостей

на основі синергетичного принципу емерджентності (принципу "ціле більше частин", відповідно до якого якості цілого не зводяться до якостей елементів цього цілого) має трансформуватися у принципово нову системну якість, яка окреслюється певною компетентністю.

Але і сама компетентність, у свою чергу, постає часткової характеристикою цілісної особистості педагога/фахівця, оскільки у відповідних освітніх документах фігурують багато професійних компетентностей. При цьому ***незрозумілим є процес, у якому велика кількість компетентностей/компетенцій складають цілісний особистісно-професійний образ педагога.*** Це виявляє ще одну проблему впровадження компетентнісної парадигми в освітню сферу, оскільки достатньо складно виміряти рівень сформованості множини компетенцій та компетентностей у студентів – майбутніх фахівців.

Педагогічним працівникам, які задіяні у підготовці певних акредитаційних документів, дедалі більше стає очевидним, що, з одного боку, використання компетентнісного підходу в сфері професійної освіти складає достатньо простий алгоритм. Але цей алгоритм є ***кількісно-лінійним, механістичним.***

З іншого боку, результат професійної підготовки фахівця-педагога передбачає цілісний образ педагога, здатного успішно і ефективно виконувати свої професійні обов'язки (вирішувати професійні завдання, розв'язувати педагогічні ситуації) у ***цілісному неалгоритмізованому, нелінійному, суперечливому і спонтанному*** процесі професійно-педагогічної діяльності. Цей образ педагога вміщує певні системотвірні якості, які кристалізують цілісну систему зазначеного образу за згаданим синергетичним принципом "ціле більше частин". За таких умов постає питання, ***яким чином цей цілісний образ педагога системним чином інтегрує різнобічні компетенції та компетентності?***

Ще одна серйозна проблема пов'язана із процедурою акредитації у ЗВО України, яка передбачає складання освітньо-професійних, навчальних програм та інших документів, які мають базуватися на єдиних стандартах. При цьому виникає ситуація, коли підготовка, наприклад, магістра початкової освіти/вчителя початкової школи передбачає комплекс відповідних обов'язкових та вибірових компонент (освітніх дисциплін). З'ясовано, що у різних ЗВО, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають

забезпечити професійну підготовку відповідних фахівців, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент, у тому числі тем лекцій, практичних/семінарських занять та ін. Відтак, освітні компоненти як наріжний інструмент професійної підготовки, мають бути узгоджені у межах певних спеціальностей.

Відтак, метою нашого дослідження є виявлення й аналіз проблемних питань процесу імплементації компетентнісного підходу у галузі педагогічної освіти, а також окреслення шляхів їх вирішення, що підносить компетентнісну парадигму на рівень нового її розуміння, що складає наукову новизну нашого дослідження.

Крім теоретичного аналізу проблемного поля дослідження були використані як психолінгвістичний, психопедагогічний, психофізіологічний, психофізичний підходи до освітньої діяльності, так і синергетичний підхід, а також системне моделювання, що дозволило побудувати модель кореляції таких основних освітніх та філософських феноменів, як форми освоєння буття людиною, соціально-педагогічні механізми зміни людини в онтогенезі, аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив, аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив, результати/цілі соціально-педагогічного впливу, аспекти школи як соціального інституту, система компетентностей сучасного фахівця. Також використано один із інструментів математичного аналізу щодо дослідження незрозумілої функції.

1.3. ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ЩОДО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

Розв'язання першої проблеми передбачає те, що у завдання з формування відповідних професійних компетентностей в учасників освітнього процесу має входити й завдання щодо актуалізації певних компетентностей, що були сформовані у дитинстві. Це досягається за допомогою ментально-емоційної регресії студентів у їх минуле дитинство. У цьому контексті розглянемо процес формування у студентів мовно-лінгвістичних компетентностей у контексті їх регресії у дитинство. Розглянемо наш досвід щодо цього процесу.

Найефективніше засвоєння мови особистістю здійснюється в молодшому дошкільному віці, оскільки дитина (до 5-6 років) як переважно правопівкульова істота з пластичною психікою, колосальними емоційно-чуттєвими ресурсами та високою динамікою психічних процесів (це позначається на високій швидкості біологічного часу), швидким метаболізмом постає як багатогранно обдарована істота, здатна засвоювати великі масиви вербальної та екстравербальної інформації за рахунок прискорення її біологічного часу, коли дитина порівняно з дорослою людиною стикається/взаємодіє з великим «об'ємом» космосоціоприродної реальності¹³.

Відповідно до принципу «обдарованість – це синтез талантів», коли розвиток одного/окремого таланту у дитини ініціюється та підсилюється (сприяється) розвитком інших талантів, коли різні таланти (здібності) співіснують у синергетичній єдності в структурі дитячої психіки¹⁴.

Водночас дитячу обдарованість як емерджентну сутність (яка, відповідно до синергетичного погляду на проблему, є системною характеристикою цілого) можна «вивільнити» за допомогою певних освітніх і розвивальних ресурсів/процедур.

Сам стан дитинства може позитивно впливати на дорослу людину, здатну за певних обставин/умов активізувати цей дитячий стан. Це довів психолого-педагогічний експеримент, проведений у 2020 році у ЖДУ ім. І. Франка.

На першому занятті зі студентами першого курсу спеціальності «сценічне мистецтво» з метою попереднього аналізу/перевірки/тестування рівня їх знання англійської мови кожному з 14 студентів було запропоновано прочитати вголос невеликий текст англійською мовою. Учні читали, а викладач/експериментатор не виправляв помилок. Після цього експериментатор запропонував студентам відобразити психологічний стан дитини 5-6 років і прочитати цей же текст від дитячої особи. У результаті різко зменшилася кількість помилок у вимові студентів, що читали текст.

¹³ Voznyuk O. V. (2020) The farther reaches of studying foreign languages as a psycholinguistic phenomenon. *Building Professional Linguistic Competence of Future Specialists: VI Regional Students Scientific Internet-Conference*. Zhytomyr: Zhytomyr Medical Institute, 223-235.

¹⁴ Ostrander, Sheila, Schroeder, Lynn. (1995) *Superlearning 2000*. New York: Delacorte Press. 448 p.

У зв'язку з цим можна говорити про метод/техніку інфантилізації (психологічно позитивного регресу в дитячий вік), який у контексті розвитку освітнього середовища вивчався в НДІ сугестології (Болгарія, Софія), де було виявлено, що психоментальне занурення дорослої людини в дитинство може активізувати/вивільнити ресурси «дитячої геніальності». У цьому контексті можна говорити про «базальну геніальність» кожної дитини, яку видатний американський психолог і філософ А. Маслоу назвав властивим кожній дитині «принципом сакральності», який виявляє потребу дитини в досягненні великих цілей у її майбутньому житті.

Для переборення інших проблем, які ми виявили/сформулювали, зазначимо, що у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у освітній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

У контексті такого підходу формування самосвідомості майбутнього фахівця може ефективно реалізовуватися а допомогою використання соціально-рольового підходу до професійної підготовки.

Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних знань, умінь та навичок) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – *роль «вищого Я»* (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина

має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же «вищого Я» визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудової, економічної, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово- інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у «Я-сфері» – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Сутність «вищого Я», чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існуванням людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності:

- 1) передконвенційний,
- 2) передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди),
- 3) конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є «вищою цінністю» (Протагор) та критерієм всій речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Відтак, «вище Я» реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини «вище Я» реалізується в рамках «нейтральної» рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій «зовнішньої доцільності»¹⁵ як вміння бачити ціле раніше за частини, переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це «креативне Я» А. Адлера).

Відтак, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості всіх учасників освітнього процесу.

Для вирішення виявлених нами проблем використаємо також один із інструментів математичного аналізу, коли дослідження незрозумілої функції реалізується за допомогою такого прийому: спочатку ми прирівнюємо аргумент до нуля, а потім до нескінченності, що дає можливість простежити, до чого прагне функція в двох крайніх випадках.

Для ілюстрації цієї математичної операції звернемося до математичної метафори, відповідно до якої суцільне загальне коло інтелектуальних досягнень людства (вибір, узагальнення, констатація) за кількістю являє собою хоч і множину, однак її можна прорахувати, оскільки тут маємо той самий феномен, що і у природі, коли дві безконечності накладаються одна на одну, породжують цілком кінцеву реальність. Міриади геологічних елементів у потоці

¹⁵ Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 756 p.

вічного часу кристалізуються в конкретні гори, а невловимий вітер з безкінечних морських крапель творить хвилі.

Для ілюстрації цієї тези наведемо феномен просторового спотворення інформації півкулями мозку, коли лівій півкулі притаманно розширення простору, а правій – наближення окремих елементів до спостерігача, однак за умов функціональної узгодженості діяльності півкуль відбувається вирівнювання просторової деформації, досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей, коли об'ємне та площинне гармонізуються та приводяться до загального сенсорного “знаменника”¹⁶.

За допомогою такого прийому ми доходимо висновку, що результат професійної підготовки в закладах вищої освіти та закладах післядипломної підготовки має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей конкретного педагога, але й **у сфері певних якостей вихованців/учнів учасників освітнього процесу**, оскільки саме учень є як головним об'єктом (і суб'єктом) педагогічного впливу, так і одночасно – результатом професійної підготовки і перепідготовки педагогів.

У контексті педагогічної телеології (а також освітніх документів, у тому числі Концепції "Нова українська школа") учень, який розвивається, виховується, навчається (відповідно до чого ми можемо говорити про тріадну сутність освітянина – про педагога, який розвиває, вихователя, який виховує, вчителя, який навчає; крім того і той хто бере участь в освітньому процесі має три аспекти – учень, вихованець, учасник освітнього процесу), має досягнути рівня, що виражається трьома зазначеними процесами: 1) через розвиток учень має досягти рівня гармонійної особистості, 2) через навчання – рівня творчого, компетентного, інноваційного фахівця, 3) через виховання – рівня громадянина-патріота. Ці аспекти корелюють як з трьома головними стратегіями освоєння світу людиною та суспільством (гносеологія, аксіологія та праксеологія), так із тріадною системою компетентностей фахівця.

Розглянемо цю тріадну систему більш докладно. Як засвідчує аналіз впровадження компетентнісної парадигми в освітню галузь,

¹⁶ Voznyuk O. V., Hogobets S. M. (2023) The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50-64.

професійна компетентність педагога/вчителя/вихователя окреслюється сукупністю професійно-педагогічних компетенцій, яка охоплює такі компетенції як:

- 1) соціально-психологічна (готовність педагога щодо вирішення професійних завдань);
- 2) комунікативна та професійно-комунікативна;
- 3) загально-педагогічна професійна (психолого-педагогічна та методична);
- 4) предметна;
- 5) професійна самореалізаційна;
- 6) професійно-особистісна.

У якості основних елементів педагогічної компетентності виокреслюються і такі:

- спеціальна компетентність у галузі дисципліни викладання;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

Зазначені компетентності можна уявити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є

- 1) суб'єктом спілкування, пізнання, праці,
- 2) що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці;
- 3) що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку. Це дозволяє подати всі компетентності тріадним чином:

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

За таких умов можна побудувати таблицю, що відображає зміст моделі відповідностей/кореляції освітніх та філософських феноменів (Таблиця 1).

Таблиця 1

Модель кореляції освітніх та філософських феноменів

<i>Форми освоєння буття людиною</i>	Гносеологія	Праксеологія	Аксіологія
<i>Соціально-педагогічні механізми зміни людини в онтогенезі</i>	Розвиток	Навчання	Виховання
<i>Аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив</i>	Педагог	Вчитель	Вихователь
<i>Аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив</i>	Учасник освітнього процесу	Учень	Вихованець
<i>Результати/цілі соціально-педагогічного впливу</i>	Гармонійна особистість	Творчий, компетентний, інноваційний фахівець	Громадянин-патріот
<i>Аспекти школи як соціального інституту</i>	Середня школа	Вища/професійна школа	Дошкільна/родина школа
<i>Система компетентностей фахівця</i>	Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми	Компетентності, що відносяться до діяльності людини	Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз цієї моделі у контексті системно-функціональної узгодженості головних освітніх феноменів дозволяє зробити висновок, що системна редукція компетентностей/компетенцій до більш простих та фундаментальних сутностей може вважатися

цілком науково валідною. Процедура такої редукції є **фрактально-голограмним моделюванням педагогічної дійсності**, що реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу **системного аналізу**, відповідно до якого системний аналіз – це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному, коли теорія систем будується на методі спрощення і, по суті, є наукою спрощення, коли в майбутньому теоретик систем має перетворитися на експерта зі спрощення. Як писав Я. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів". Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних доктрин, відповідно до яких, як стверджує Шрі Ауробіндо, "якщо не було б прихованої тотожності, тотальної єдності, що покладається в основі сущого, люди були б не здатні володіти хоча знанням про світ і про істот".

Як зазначив Я. Коменський, наш світ актуалізується як єдине ціле, де все перебуває у взаємному зв'язку (зверніться до феномену заплутаності квантової фізики). Завдяки цьому всі знання про світ можуть і повинні викладатися в цьому взаємозв'язку. За таких умов слухними є слова Я. Коменського: «всі галузі знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, виявляючи зв'язки між ними, і тому повинні вивчатися у зв'язках».

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. Третьяка (керівника Інституту високих технологій КНУ імені Тараса Шевченка), експерименти якого доводять, учасники освітнього процесу краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають **"нечіткі, прощені семантичні контури"**, що дозволяє інтегрувати ці поняття у цілісні смислові комплекси та встановлювати логічні зв'язки між концептуально й феноменологічно далекими один від одного реаліями (у тому числі теоретичними об'єктами), що відповідає творчому мислення, що постає **нечітким, діалектичним, багатозначним, метафоричним, багатовимірним, нелінійним** мисленням та способом пізнання й освоєння світу людиною.

Зазначимо також, що оскільки результати/цілі соціально-педагогічного впливу на учасників освітнього процесу вкрай складно "обчислити" у контексті компетентностей/компетенцій, то три цілі цього впливу (таблиця 1) у силу синергетичного принципу "ціле

більше частин" можуть бути зведені до певної і єдиної – системотвірної – характеристики учня, яка постає **наріжною метою соціально-педагогічного впливу**.

Ця якість має бути пов'язана із головною системотвірною характеристикою людини як представника *Homo sapiens*. Аналіз форм суспільної свідомості (науки релігії, філософії, моралі, права, мистецтва, політики) дозволяє концептуалізувати таку наріжну/системотвірну якість фахівця, як **свідомість/самосвідомість**¹⁷.

На основі цього висновку можна стверджувати, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного освітнього процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у структуру суспільства.

Цей висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла та С. Rogers які засвідчили, що поведінка учнівської молоді та їх життєві перспективи не можуть бути достовірно передбачені та екстрапольовані у сферу їх майбутньої поведінки на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, рівня навчальної успішності, спадкових та інших чинників. Набагато кращий прогноз перспектив життя молоді дає саме ступінь їх саморозуміння й самоусвідомлення¹⁸.

У зв'язку з цим відзначимо і спостереження грузинського науковця Д.Узнадзе, який досліджував психічних хворих з метою з'ясувати наріжний механізм патогенезу. У результаті Д.Узнадзе поазав, що психічні хвороби мають спільну природу, що полягає в повній або частковій втраті хворими здатності **об'єктивації** як специфічно людської здатності свідомо оцінювати явища дійсності і свідомо ж приймати рішення, що пов'язано, насамперед, зі станом усвідомленості, рефлексії, за допомогою якої людина може дистанціюватися від самої себе та наявної ситуації.

У цілому, людська свідомість як здатність до об'єктивації, рефлексії, трансценденції, – це здатність до само детермінації/**свободи**, без якої людину можна вважати біороботом. У

¹⁷ Voznyuk Alexander, Manolov Manol (2019) On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations. *Diogenes*, 27(1), 48-62.

¹⁸ Rogers, Carl R. (1956) Implications of Recent Advances in the Prediction and Control of Behavior. *Teachers College Record*, 57, 316-322.

той же час свобода є головною властивістю **творчості** як надситуативної неадаптивної активності – здатності виходити за межі зовнішньої доцільності, дистанціюватися від актуальної ситуації "тут і тепер". За таких умов творчість виражає механізм внутрішньої мотивації людини, що робить її вільною від примусу зовнішнього середовища¹⁹.

Ілюструє природу внутрішньої мотивації і певним чином доводить феномен незалежності цієї мотивації від зовнішніх впливів **принцип гіроскопа** як об'єкта, який обертається навколо своєї вісі і який характеризується властивістю стійкості, коли гіроскоп може зберігати напрям вісі оберту у просторі незалежно від будь-яких рухів гіроскопа у просторі. Ця стійкість досягається через внутрішню динамічну самодостатність гіроскопа, яку він отримує через круговий/циклічний рух, який зациклюється на самому собі.

Одним і шляхів формування свободи та розвитку творчих здібностей людини – це розвиток в неї **здатності орієнтуватися на майбутні цілі**, які звільняють людину від принципу "тут і тепер".

Дослідження доводять, що в людському суспільстві менше 3 % людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші; і однією з головних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від інших людей, – це наявність ясних й важливих цілей, а також здатність жити, плануючи це життя. У зв'язку з цим пошлемося на відомий експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). Всім випускникам було поставлене запитання про те, є чи у них важлива мета в житті, чи прагнуть вони досягти цю мету. Виявилося, що менше 3 % випускників ставили перед собою конкретні важливі цілі й мали певне уявлення про те, чого вони прагнуть досягти у житті. Протягом наступних 25 років науковці спостерігали за життям трьох процентів випускників. У результаті виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Цей висновок узгоджується з результатами так званого **"зефірного тесту"**, що ілюструє можливість людини (дитини) мотивувати свою актуальну життєдіяльність ідеальними (віртуальними, потенційними) чинниками – певними цілями, яка локалізовані у відділеному майбутньому. Уперше цей тест, який став

¹⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

наріжним каменем психології розвитку, проведений У. Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті. Дітям із стенфордського дитячого садочка Bing у віці чотирьох-шести років були запропоновані улюблені ласощі, коли кожній дитині було сказано, що, якщо вона зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, вона одержить додаткові ласощі. Потім дитину залишали в кімнаті наодинці із запропонованими ласощами.

Тільки невелика частина дітей змогли відтермінувати задоволення – утриматися від бажання з'їсти запропоновані ласощі відразу ж. Наступні дослідження цих дітей у їх дорослому віці засвідчили про зв'язок між здатністю до відтермінування задоволення з різними формами їх життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів²⁰.

При цьому ці результати виявили й іншу кореляцію: проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок років) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які змогли відтермінувати своє задоволення²¹.

Це відкриття постає особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора людського мозку відіграє критично важливу роль у механізмах підтримання уваги й керування емоціями. Цікаво, що грузинський дослідник, А. Лурія, відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів, що, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що люди, для яких майбутнє не є актуальним мотиваційним чинником їхньої поведінки (що має місце також в дикунів і маленьких дітей), схильні до ризикованих авантур, не боячись (не прогножуючи) наслідків своєї поведінки²².

²⁰ Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337.

²¹ Casey, B.J. et al. (2011) Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 6;108(36), 14998-5003.

²² Luria, A.R. (1932) *The Nature of Human Conflicts – or Emotion, Conflict, and Will: An Objective Study of Disorganisation and Control of Human Behaviour*. New York: Liveright Publishers.

У зв'язку з цим зазначимо, що нині доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Як засвідчують результати "зефірного тесту", люди, які характеризуються здатністю до самоконтролю, що реалізується у сфері самосвідомості/свободи, досягають набагато більшого успіху у житті, ніж люди, які цієї здатністю повною мірою не володіють. Більше того, як засвідчило відоме лонгетюдне дослідження у Новій Зеландії (що тривало близько 40 років і повторювалося у тій чи іншій модифікації у США, Великобританії, Канаді, Ізраїлі та інших країнах) щодо особливостей розвитку людини, діти, які не можуть контролювати свою поведінку (у тому числі відтерміновувати свої бажання), у дорослому віці на відміну до інших людей більш схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, наркоманії та ін.²³

Реалізацію *мети як життєвого смислу* можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла (Viktor E. Frankl), який був професором неврології та психіатрії в медичній школі Віденського університету, провів три роки під час Другої світової війни в концентраційних таборах, включаючи Терезієнштадт, Освенцим і Дахау, де він сформулював багато своїх ключових ідей.

В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне вічне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця", коли ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти певний термін, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!" Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі²⁴.

Відтак, ситуація, коли людина звільняється від диктату сьогодення заради майбутнього відповідає ситуації, яка характерна для творчої особистості, що переборює принцип «тут і тепер», керується внутрішньою мотивацією та виявляє неадаптивну поведінку.

²³ Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015) The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50 (5), 679–693.

²⁴ Frankl, Victor (2000). *Recollections: An Autobiography*. New York, NY: Perseus Books.

За таких умов, *головною метою освітнього процесу можна вважати формування/розвиток творчої особистості учасників освітнього процесу*. Розвиток творчих здібностей учня/студента зумовлюється синергетичним принципом "талант – це сума талантів та здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Розглянемо також і шляхи вирішення проблеми, пов'язаної із процедурою акредитації у ЗВО України, відповідно до якої у різних освітніх закладах, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент та ін. Відтак, освітні компоненти як наріжний інструмент професійної підготовки, мають бути узгоджені у межах певних спеціальностей. ***Яким же чином можна вирішити цю проблему?*** Оскільки головний напрям реалізації освітньої компоненти у процесі професійної підготовки пов'язаний із інформаційним обсягом цієї компоненти, то відповідно, слід розробити для кожної спеціальності відповідні тематичні напрями, які мають поєднувати споріднені за змістом освітні компоненти (у різних ЗВО у межах окремих спеціальностей можуть відрізнятися навіть назви цих освітніх компонент), а у межах тематичного напрямку мають бути створені стандартизовані тезауруси, що охоплюють інформаційний обсяг тематичного напрямку. Тезауруси, які містять поняттєві елементи у їх частотному ранжуванні, можуть створюватися в системі МОН України на основі аналізу існуючих відповідних навчальних, освітніх програм, а також Інтернет-середовища, що здійснюється відповідними комп'ютерними програмами.

1.4. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК СИСТЕМНО-ФРАКТАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає розробка універсальної структури компетентності та її змісту. Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему

сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "компетентність" та "компетенція". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що

1) на викотовому примітивному етапові еволюції в онто- та філогенезі людина (дитина, дикун як представник примітивного співтовариства) постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленької дитини), тому знання, уміння, навички, життєвий досвід постають у такої людини цілісним неподільним комплексом.

2) Згодом, внаслідок соціально-політичної та економічної стратифікації/поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а традиційні категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, що на рівні педагогічної парадигми виявляється у тенденції до профілізації навчання.

3) Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, що виявляється, у тому числі, у феномені «напіврозпаду компетенцій спеціаліста» (через динамічну зміну в системі профільних знань та виробничих технологій), виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста.

Зазначений висновок зілюструємо особливостями професійної підготовки фахівців у Японії: японський спеціаліст/менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки вони виявляють тенденцію щодо втрати своєї функціональної цінності через 5-10 років. За таких умов менеджеру слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, володіти розумінням значення своєї професійної активності у сфері всього виробництва, і навіть всієї економічної галузі, також і людської цивілізації взагалі. Це дозволяє реалізовувати процес взаємозмінюваності спеціалістів на виробництві за допомогою творчого підходу до виконання своїх обов'язків, що позначається на професійній підготовці сучасного спеціаліста, який готується у контексті таких освітніх практик, як педагогічна інтеграція, універсалізація, фундаменталізація знань.

На цьому етапі розвитку професійної освіти виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (компетенції), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі

елементи постає доволі умовною теоретичною процедурою. Тут окремі компетенції може розумітися як синтез внутрішніх потенційних, прихованих психологічних новоутворень (знання, уявлення, програми/алгоритми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах.

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей²⁵, які можна уявити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.Мясищев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна):

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

Це співвідношення відповідним чином реалізується в принципах загальної теорії систем, яку розробив Ю. Урманцев. У силу єдності Всесвіту, його існування регулюється єдиними законами, що на рівні загальної теорії систем реалізується у «законі системних перебудов», який постає, як вважав Ю.Урманцев,

²⁵ Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

системною універсалиєю, що виявляє сім можливих фундаментальних типів систем, коли будь-яка системна сутність перебудовується/перетворюється сімома способами: шляхом зміни кількості, якості, відносин. Якщо ці ознаки позначити як: А (відношення), (кількість), С (якість), тоді отримаємо чотири додаткові поєднання: АВ, АС, ВС, АВС (**Рис. 1**)²⁶.

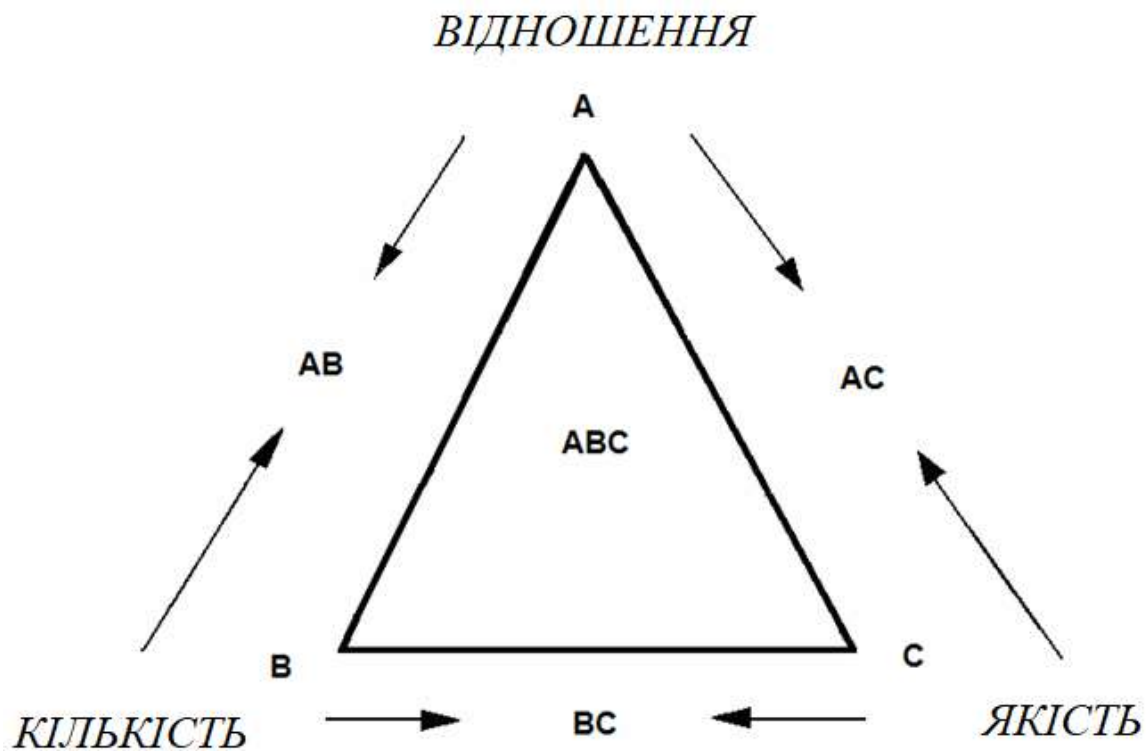


Рис. 1. Принцип репрезентації реальності, відповідно до загальної теорії систем

Якщо *відношення, кількість і якість* постають фундаментальними категоріями людського розуму, то в структурі системного трикутника ці категорії визначають три додаткові фундаментальні категорії – *міру, знак та взаємодію*, які разом із відношенням, кількістю та якістю складають основні логіко-онтологічні категорії (універсали) реальності (**Рис. 2**).

²⁶ Urmantsev, Yu.A. (1986). Symmetry of System and System of Symmetry. Computers and Mathematics with Applications, vol. 12, 1-2, part B, January–April, 1986, 379-405. Voznyuk, A. (2020) Universal matrixes of knowledge as an important educational resource. 1st Virtual International Conference on Sustainable Education SEVIC 2020 (sevic.org). December 11-13, 2020. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, NGO “Sustainable Development Landmarks” (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

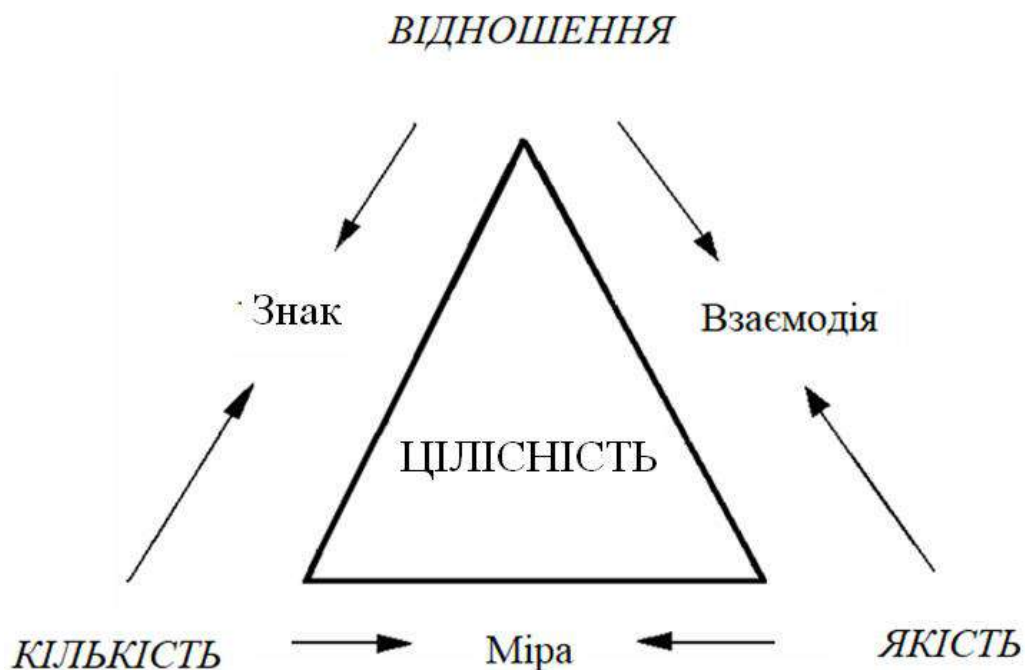


Рис. 2. Абстрактна модель реальності, що демонструє координацію основних логіко-онтологічних категорій/універсалій реальності (розроблено автором)

Як відомо, *міра* – це філософська категорія, що виражає органічну єдність якісної та кількісної визначеності предмету чи явища; відповідно, у системному трикутнику категорія міри актуалізується у фокусі кореляції кількості та якості. У контексті форм і видів матерії міра як індиферентна до конкретних фізичних характеристик сутність корелює з *простором*, що також постає «індиферентною сутністю», – це протяжність, вмістилище, в якому розташовані предмети і відбуваються події.

Кореляція *кількості* та *відношення* дають нам поняття *знака*. Тобто поняття знака фіксує формальні взаємовідношення абстрактних кількісних величин, що дає уявлення про кількісні градації величин (наприклад, більше – менше), а також виявляє процес зміни параметрів цієї градації. Це, у свою чергу, формує в людини як уявлення про знак, так і про кількісні зміни, що, у свою чергу, формують у людини уявлення про *час* як формальну шкалу кількісних змін, що мають місце в тих чи інших предметах та явищах реальності (мить, секунда, хвилина, година, доба, тиждень, місяць, рік, сторіччя, тисячоліття, вічність).

Кореляція *якості* та *відношення* реалізує категорію *взаємодії*, яка актуалізується в результаті якісної неоднорідності реальності. В даному випадку ми маємо взаємовідношення якісних величин, що формує в людини уявлення про якісну градацію величин (краще – гірше, великий – маленький, сильний – слабкий тощо), а також ідею зміни параметрів на шкалі цієї градації, що формує поняття про *рух/взаємодію*, що призводять до якісних змін.

При цьому *відношення* у трикутнику корелює з *фізичним вакуумом*, який за своєю природою постає відношенням у чистому вигляді, оскільки розуміється як середовище взаємовідношень віртуальних часток, що постають матеріальною основою Всесвіту і реалізуються принципово у сфері цих взаємовідношень. *Кількість* у трикутнику корелює з *речовиною* (як формою матерії), яка у силу структурного складу виявляє дискретні (числові) характеристики. *Якість* у трикутнику корелює з *полем* (як формою матерії), яке реалізується як якісна сутність у процесі взаємодії речовинних утворень.

Розглянемо принципи і закони діалектики, що виявляються основними засобами поняттєвого мислення у ракурсі всезагальних характеристик світу. Ці закони і принципи відомі: *чотири принципи* (1.загального зв'язку предметів та явищ, 2.єдності, цілісності світу, 3.загальність руху, 4. структурна організація світу), *три закони діалектики* (1.єдність та боротьба протилежностей, 2.заперечення заперечення, 3.перехід кількості у якість).

Перейдемо до основних *інструментів понятійного мислення*: дипластія (здатність поєднувати протилежності), аналіз (вивчення та пізнання складових частин або ознак предметів та явищ), синтез (здатність об'єднувати частини в ціле), порівняння (порівняння явищ або подій між собою), абстрагування (виокремлення основних ознак та здатність оперувати ними поза конкретною ситуацією та безвідносно даного предмета у майбутньому), узагальнення (зведення різних понять у єдину категорію), систематизація (зведення категорій у логічну систему). *Основні властивості понятійного мислення*: розуміння сутності процесів, явищ, уміння розрізняти основні та другорядні ознаки, розуміння родової та видової ієрархії понять, розуміння причинно-наслідкових зв'язків процесів та явищ, розуміння єдності протилежностей та здатність оперувати ними.

У цьому зв'язку розглянемо *основні аспекти розвитку психіки людини та структур її інтелекту у контексті теорії Ж. Піаже*. Відповідно до цієї теорії розвиток психіки (когнітивний розвиток) відбувається у процесі соціалізації. Досвід, що при цьому накопичується, зберігається у вигляді схем дій дитини, які, у свою чергу, перетворюються на операції²⁷. У своїй теорії Ж. Піаже окреслює інтелект як систему операцій, які являють собою інтеріоризовані розумові дії, скоординовані в систему з іншими діями та володіють властивостями оборотності, які забезпечують збереження основних властивостей об'єктів. При цьому Ж. Піаже визначає інтелектуальний розвиток у вигляді різних угруповань, аналогічних математичним групам. Угруповання – замкнута і зворотна система, в якій всі операції, об'єднані в ціле, підпорядковуються критеріям, чи формальним законам. У формальному вираженні угруповання – логічна, аксіоматична модель, яку дослідник може використовувати для інтерпретації своїх фактів. В угрупованні всі операції підпорядковуються певним критеріям:

1. Комбінативність (транзитивність): $A + B = C$.

Можливість об'єднання в одну групу 2 різних елементів, причому це об'єднання потім дає ширший клас (хлопчик і дівчинка = діти).

2. Оборотність: $C - B = A$.

Кожна логічна операція має протилежну операцію, здатну анулювати первинну. Іншими словами, кожній розумовій дії відповідає симетрична дія, яка дозволяє повернутися до відправного пункту (наприклад, для операції додавання це буде операція віднімання: $3 + 2 = 5$, але $5 - 2 = 3$).

3. Асоціативність: $(A + B) + C = A + (B + C)$.

Полягає у тому, що немає значення черговість об'єднання дій, головне – це ідентичний результат в інших випадках. Можна навести приклад із математики: $(1+2)+(3+4)=(3+1)+(4+2)$.

4. Ідентичність: $A - A = 0$.

Виявляє можливість анулювання операції, при поєднанні її з протилежною операцією: $3 - 3 = 0$. Тобто ми здійснили дії, але результат дорівнює 0.

5. Тавтологія: $A + A = A$.

²⁷ Piaget, Jean (1950) *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul

При повторенні твердження воно залишається без зміни, інформативність висловлювання ніяк не змінюється. Наприклад, $A > B$, $A > B = A > B$.

6. Відзначимо також і шостий критерій, який постає основним у системі критеріїв, оскільки без цього критерію інші не можуть бути реалізовані. Це критерій *рефлексивності*, що виражає здатність людини внаслідок виконання інтелектуальних дій співвідносити ці дії із собою; тобто це є це здатність людини дивитися на себе з боку – рефлексувати, бути незалежною від ситуації істотою. Позначимо цей критерій як $[\downarrow A]$.

7. До сьомого критерію можна *всезагальність* мислення, що проявляється у тенденції орієнтуватися на потенційно можливе (гіпотетичне), до вичерпного охоплення всіх розумових випадків, виходячи з емпірично зафіксованих даних.

Подамо складену авторами системну кореляцію аспектів поняттєвого мислення (**Таблиця 2**).

Можна припустити, що формування поняттєвого мислення – вищого рівня мислення людини як представника *Homo sapiens* – реалізується у контексті освоєння людиною всіх аспектів, що відображені у таблиці 1. Тобто можна говорити про завдання щодо актуалізації в учнів інструментів поняттєвого мислення (узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизація), а також про завдання щодо розвитку когнітивних операцій, формування розуміння сутності форм і видів матерії тощо. Також важливим постає завдання з формуванням в учнівської молоді знань щодо основних принципів та законів діалектики.

Особливої важливості набувають базові аспекти таблиці 1, які розміщені у першій її строчці, що містять *фізичний вакуум*²⁸ як головний вид матерії, а також філософську категорію «*відношення*» (яке складає метафізичну основу нашої реальності, коли, як зазначив один системний аналітик, «речі нашого світу складаються з відношень»), *узагальнення* як логічна операція, у процесі якої в результаті винятку видових ознак здійснюється перехід від понять з меншим поняттєвим обсягом до понять з ширшим поняттєвим обсягом.

²⁸ Naan, G. I. (1964) The Symmetrical Universe. *Publications de L'Observatoire Astronomique de l'Universite de Tartu*. Vol. 34. P. 421–438.

Таблиця 2

Системна кореляція інструментів понятійного мислення, критеріїв когнітивних операцій, за Ж. Піаже, та фундаментальних категорій філософії і природознавства (розроблено автором)

<i>Форми и види матерії</i>	<i>Логіко-онтологічні універсалиї</i>	<i>Принципи і закони діалектики</i>	<i>Критерії когнітивних операцій</i>	<i>Інструменти поняттєвого мислення</i>
Фізичний вакуум	Відношення	Єдність та боротьба протилежностей	Ідентичність (інверсія)	Дипластія
Речовина	Кількість	Структурна організація світу	Оборотність	Аналіз
Поле	Якість	Всезагальність руху	Тавтологія	Синтез
Рух	Взаємодія	Перехід кількості у якість	Асоціативність	Порівняння
Час	Знак	Заперечення заперечення	Рефлексивність	Абстрагування
Простір	Міра	Єдність, цілісність світу	Комбінативність (транзитивність, композиція)	Систематизація
Матерія	Цілісність	Всезагальний зв'язок предметів та явищ	Всезагальність	Узагальнення

При цьому особливої уваги набуває закон єдності та боротьби протилежностей, який постає парадоксальною категорією, оскільки одночасно диференціює (розділює) і синтезує протилежності. Цей процес виражає наріжну властивість творчого мислення, що виявляє полівалентний, багатозначний, парадоксальний характер, а також

демонструє відкритість творчого мислення невизначеності, амбівалентності, багатозначності нашого світу. При цьому таке мислення реалізує системотвірну властивість мисленнєвих процесів – **дипластію** як притаманний лише людській свідомості феномен ототожнення двох елементів, які одночасно заперечують (логічно виключають) один одного, що реалізує істину як «єдність протилежностей» (С.Церетелі).

Дипластія як здатність людини інтегрувати суперечливі (протилежні) когнітивно-емоційні стани виявляється в такій фігурі мови, як оксиморон («сильна слабкість», «живий небіжчик», «геніальна тупість», «жорстока доброта», «розумний дурень», «безшумний звук», «приємний біль», «вогняний лід», «мир через війну» тощо).

У сфері дипластії генеруються творчі акти, що дають можливість людині бути відкритою хаосу, невизначеності, парадоксу, актуалізувати процес *сенсоутворення* через інтеграцію та взаємну трансформацію абстрактного знаку та конкретного предмету, слова та образу, синтезуючи одиничне та загальне, конкретне та абстрактне, що на рівні вищих психічних функцій передбачає функціональний синтез право- та лівопівкульових функцій мозку людини.

За таких умов особливої уваги набуває *формування здатності до дипластії в учнівської молоді*, що у сфері когнітивних процесів моделюється за допомогою орієнтальної (тобто буддистської та індійської) логіки чотирьох альтернатив²⁹, де у ракурсі відносин логічних термінів – твердження та заперечення – мають місце логічно рівнозначні альтернативи: 1) чи твердження (перше); 2) чи заперечення (друге); 3) і те, й інше одночасно (перше і друге одночасно); 4) ні те, ані інше (ні перше, ані друге).

Продемонструємо мислення у контексті чотирьох альтернатив: відповідь на основне питання філософії (що є первинним, матерія чи свідомість, матеріальне чи ідеальне?) містить чотири логічно рівнозначні відповіді: 1) матерія первинна; 2) свідомість первинна; 3) і матерія, і свідомість первинні одночасно; 4) ні матерія, ані свідомість є первинними. Четверта альтернатива ілюструється

²⁹ Voznyuk O. V., Hogogets S. M. (2023) The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50-64. Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 97, 6-15.

висловом Девіда Бома, який писав, що «матерія і свідомість є вкладеними одна в одну проекціями більш вищої – фундаментальної – сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді»³⁰.

Загалом, аналіз логічного змісту механізму дипластії дозволяє говорити про два її рівні, коли на першому рівні мислення людина здатна приводити до єдності протилежності («і матерія, і свідомість є первинними одночасно»), а на другому («ні матерія, ані свідомість є первинними») – не тільки кожна з протилежностей розуміється як окрема сутність, але й кожна з них, висловлюючись мовою філософії, знімається в дещо третє (вище), що у контексті синергетики можна розуміти як емерджентна (системна) властивість цілого, що ми демонстрували за допомогою вислову Д.Бома.

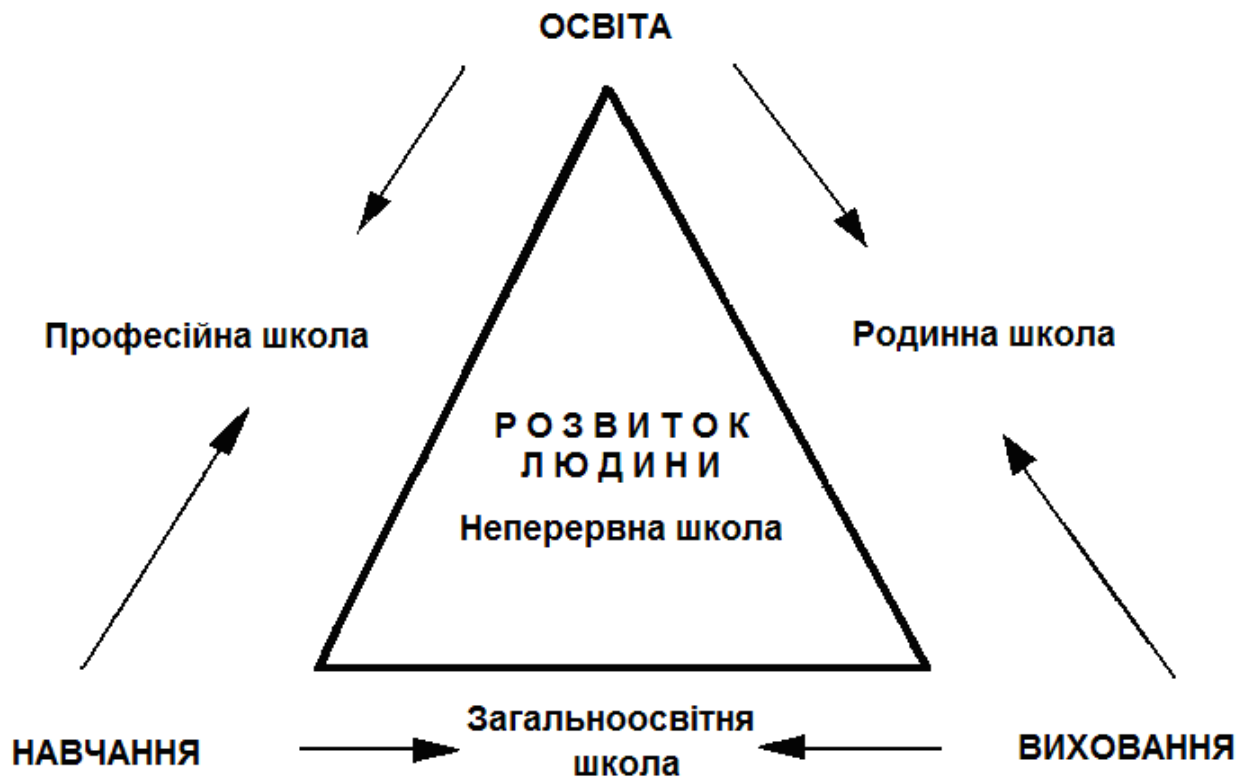


Рис. 3. Модель школи як суспільного інституту педагогіки (розроблено автором)

За таких умов мислення на другому рівні дипластії дозволяє людській істоті мислити не тільки абстрактно-логічним однозначним

³⁰ Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 97, 6-15. DOI: 10.52256/2710-3560.97.2023.97.01

чином, але й парадоксально-багатозначним чином, що допомагає проводити логічні операції щодо диференціації/відмінності та фіксувати причинно-наслідкові залежності/зв'язки.

Загалом, всі когнітивні операції, а також інструменти поняттєвого мислення реалізуються за допомогою мислення на другому рівні дипластії, яке постає системнотвірним чинником щодо цих операцій та інструментів.

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем (**Рис. 3**).

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин (**Рис. 4**).

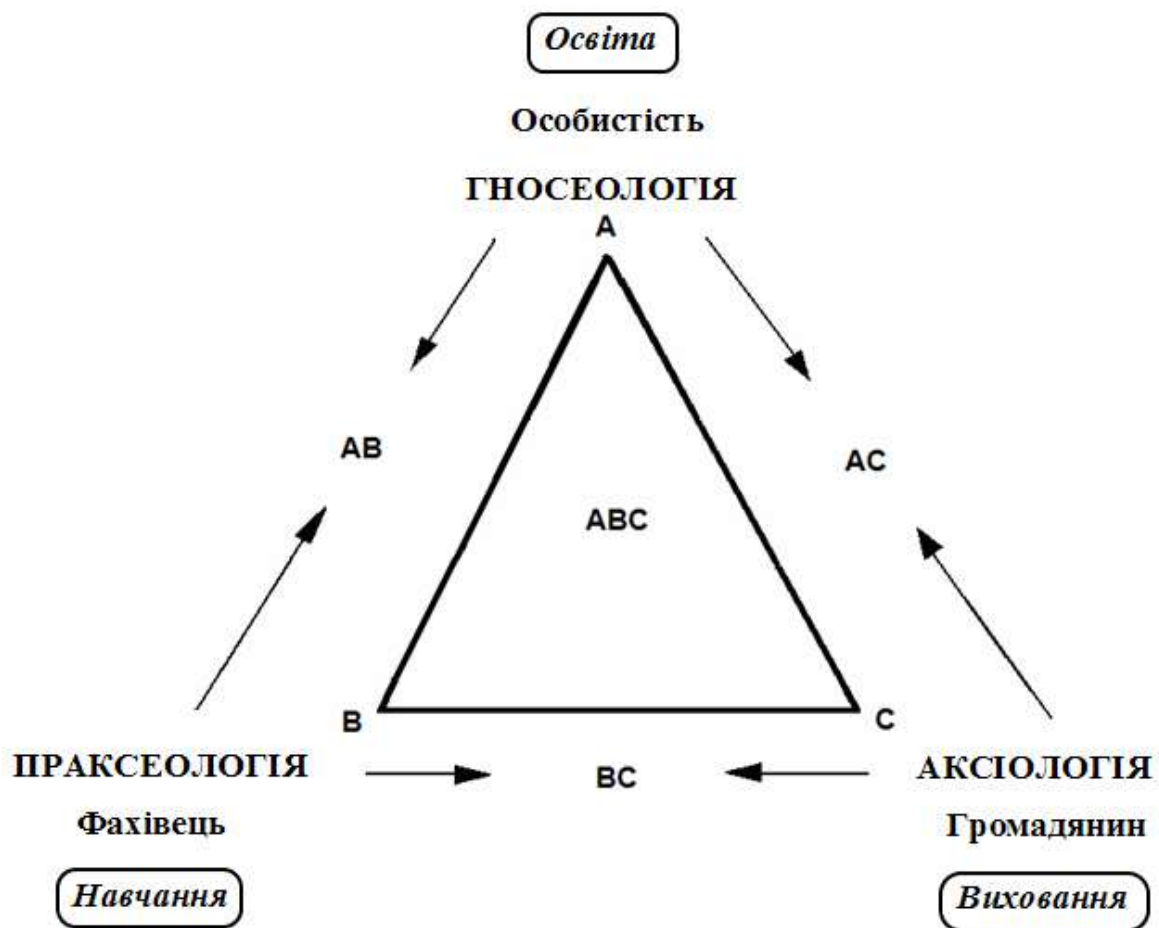


Рис. 4. Системна кореляція головних категорій педагогіки (розроблено автором)

Освіта у зазначений моделі розуміється як цілеспрямований процес навчання і виховання учасників освітнього процесу, що супроводжується констатацією досягнення ними встановлених державою освітніх рівнів, які відображають суспільне замовлення.

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутою вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у тріадному вигляді (рис. 5).

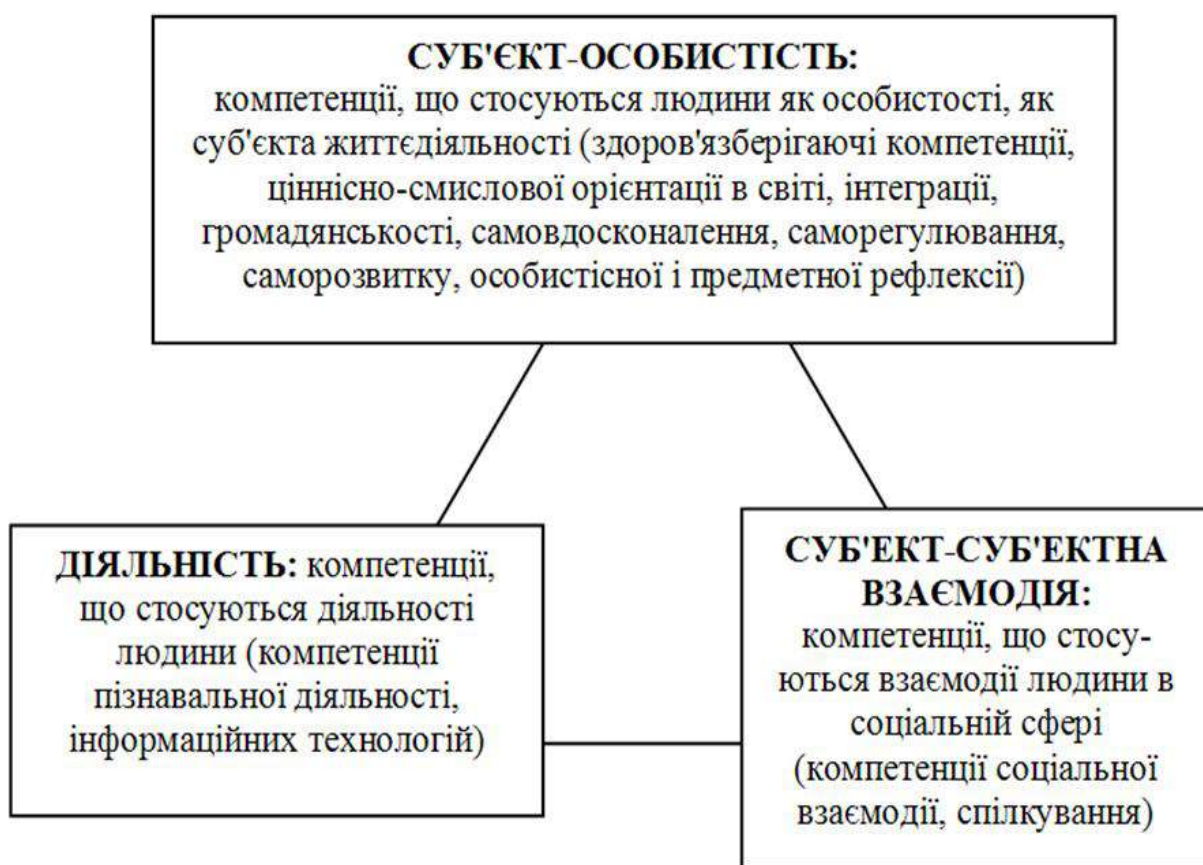


Рис 5. Система компетенції, відповідно до І. Зимньої

Трансформуємо зазначену модель відповідно до графічного вираження загальної теорії систем, що дає нам гексаграмну структуру (рис. 6).



Рис. 6. Системний розподіл компетенцій (розроблено автором)

Ця гексаграмна модель дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому.

За цих умов ми побудували гексаграмну структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені достатньо універсальні якості/аспекти професіонала як такого³¹ (рис. 7).

³¹ Родигіна І. В. (2005) *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Х.: Вид. група "Основа". 96 с. Радченко А. Є. (2006) *Професійна компетентність учителя*. Х.: Вид. група "Основа". 128 с. Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми. с. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. – Житомир. с. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

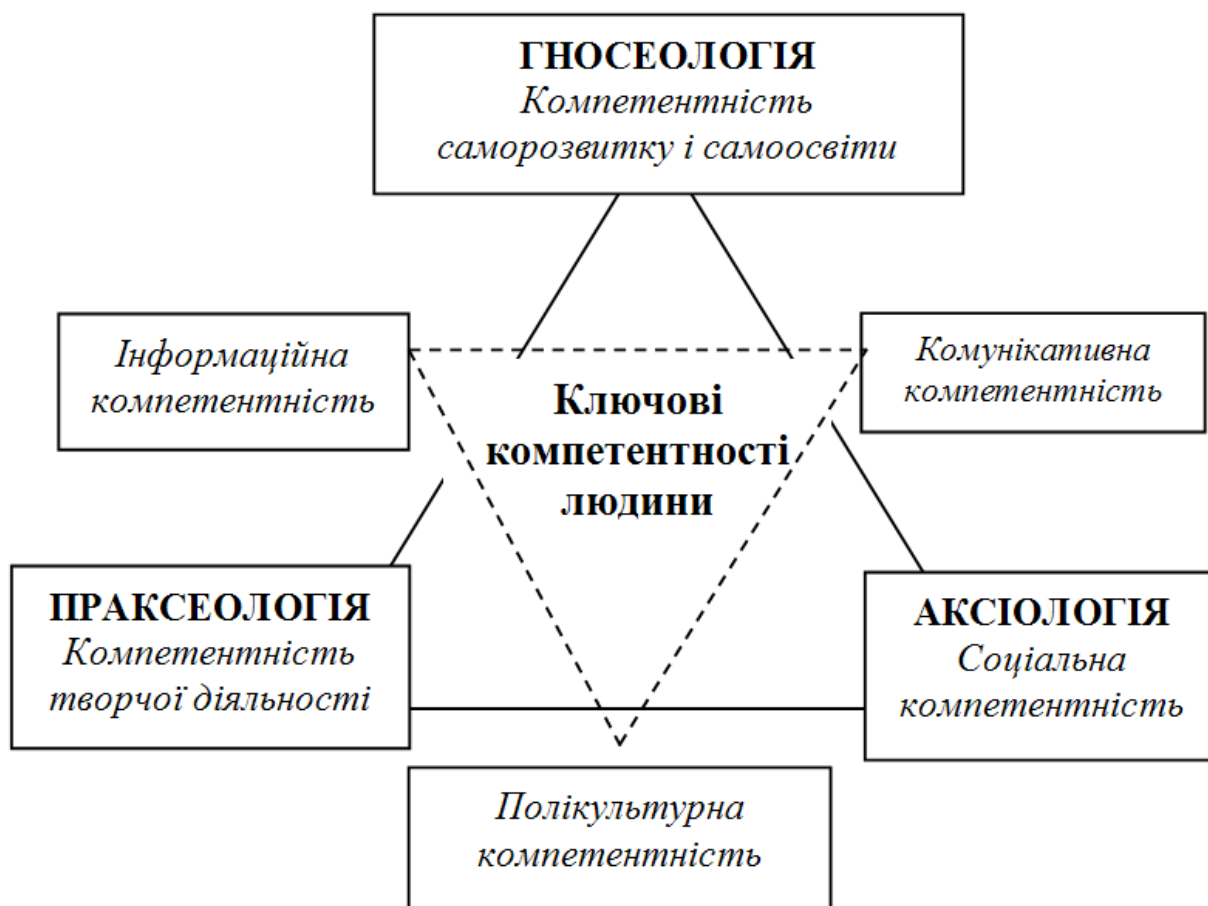


Рис. 7. Система компетентностей фахівця (розроблено автором)

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" – як здатності особистості/фахівця здійснювати професійну/виробничу діяльність на основі набутих компетенцій, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення

«Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». с. 24-28.

соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності всіх учасників освітнього процесу (рис. 8).

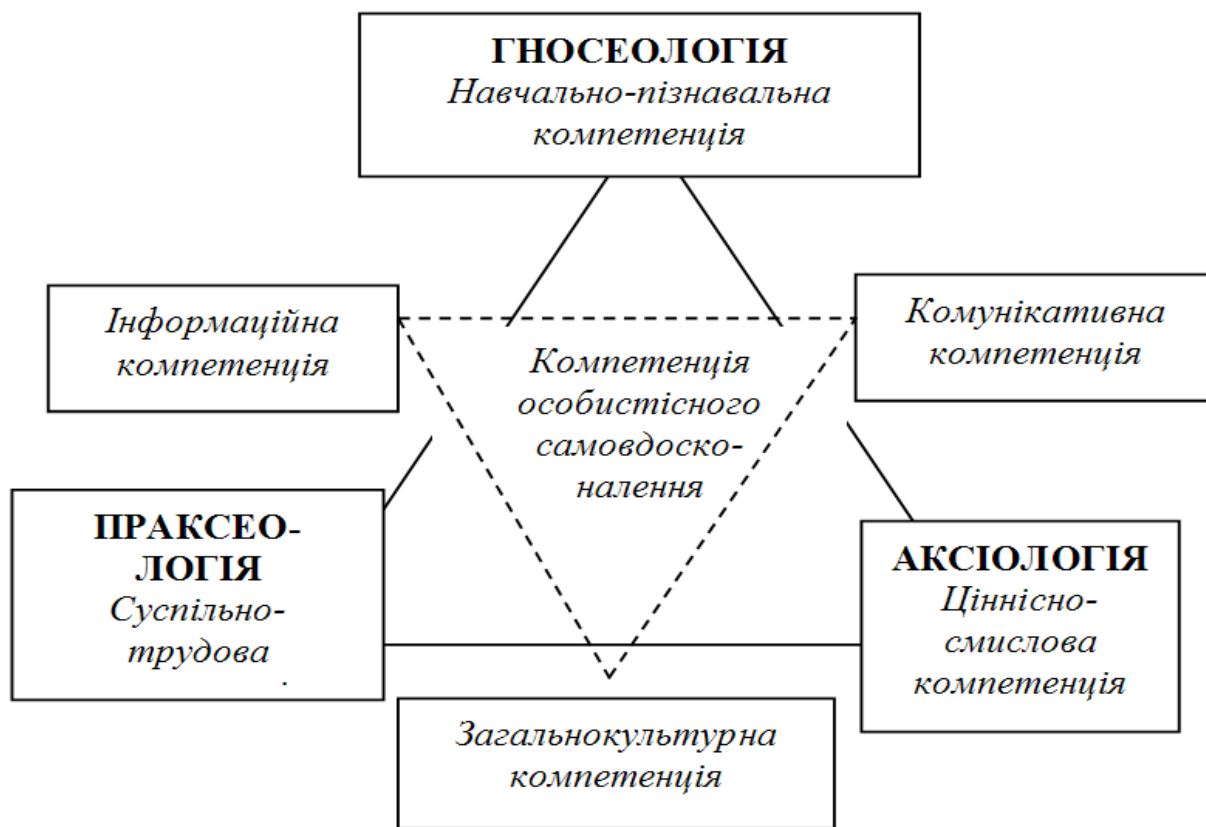


Рис. 8. Структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій (модифіковано автором)

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогів.

На когнітивному рівні (гносеології) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на ціннісно-смиловому рівні (аксіології) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (праксеології) – "стан методико-технологічної підготовки".

Подана модель компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, має системним чином корелювати зі структурою ключових компетентностей людини взагалі.

Ці компетентності втілюються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження/суперпозиції, що нагадує фрактальний трикутник В. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту (рис. 9).

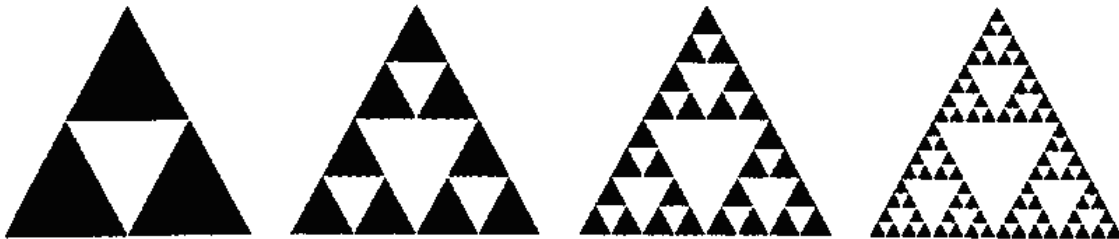


Рис. 9. Фрактальний трикутник, розроблений В. Серпинським

Фрактал – це об’єкт, у якому частини подібні до цілого, коли окремі складові цілої системи/структури є самоподібними. Прикладом може бути деревоподібне розгалуження, коли кожна гілка цілісного дерева у процесі послідовно зменшуваного розгалуження якісно подібні у своїй структурі всьому дереву, що дозволяє говорити про те, що такий об’єкт має фрактальну розмірність.

На цій основі можна побудувати фрактальну структуру людської істоти в контексті її властивостей. Зазначені якості є своєрідними компетентностями універсального фахівця (як громадянина, особистості і фахівця) (рис. 10).

Особистість характеризується такою тріадою: рефлексія (самопізнання, творче мислення), самодетермінація (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і трансценденція як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є наріжною умовою актуалізації особистості людини, яка за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу. А з цього виникає акт трансценденції людини як вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як Творчим початком світу, що постає вільним від цього світу. Такий акт трансценденції здійснюється людською істотою за допомогою парадоксального (творчо/багатозначного, фрактально-голограмного, дипластичного) мислення й освоєння світу, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всього суцього.

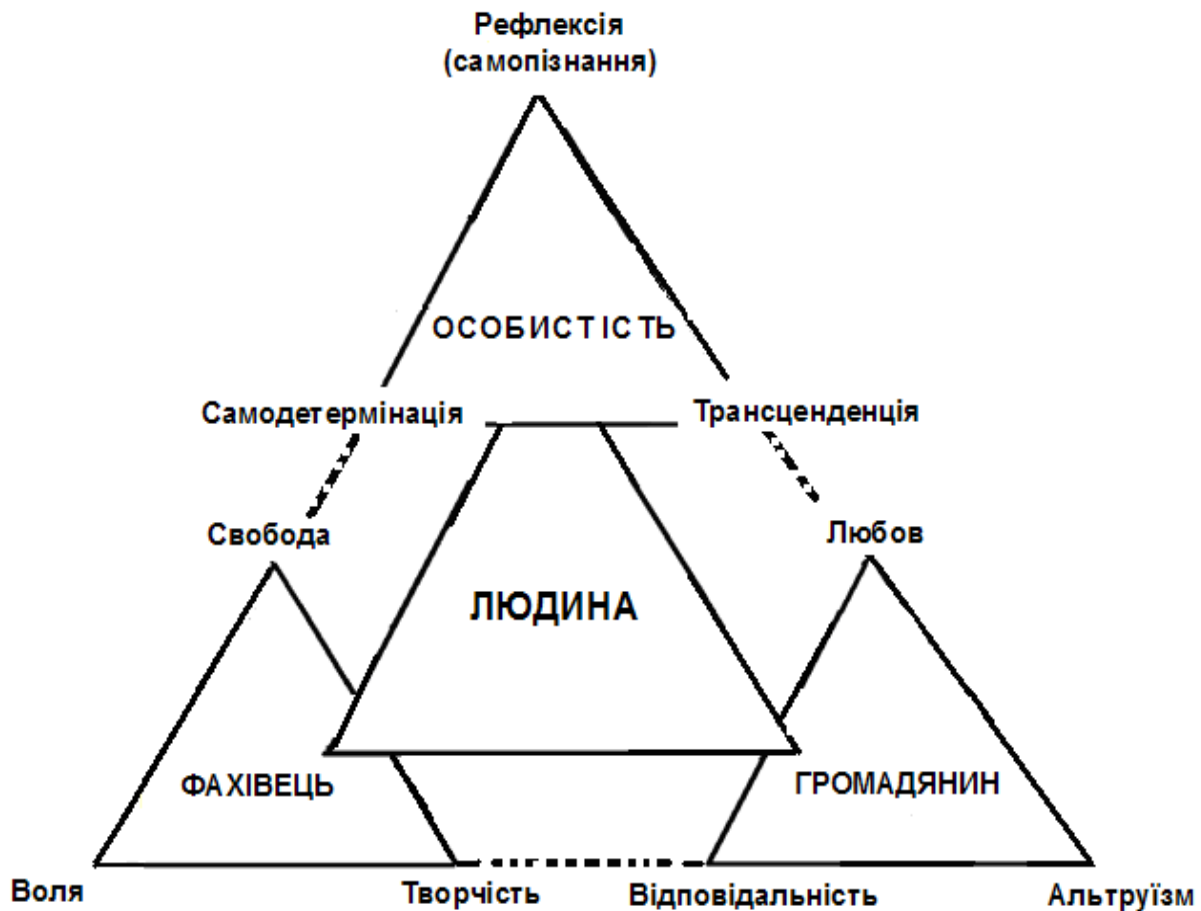


Рис. 10. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей (побудовано автором)

Громадянин характеризується тріадою якостей: відповідальність (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, і це на рівні психологічних досліджень реалізується як інтернальний локус контролю, внутрішня мотивація³²), альтруїзм (афектно-перцептивна відкритість світові (емпатія і розвинена перцептивна повнота органів чуття), любов як здатність людини до інтеграції загальнолюдських/божественних цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: воля (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), креативність (актуалізована здатність до творчої активності/діяльності, і свобода

³² Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 756 p.

(поведінкова лабільність, що на основі звільнення від детермінізму світу реалізується на основі широкого соціально-ролевого репертуару).

1.5. ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ

Таким чином, ми одержали дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини. На цій основі можна побудувати гексаграмну класифікаційну модель/структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння людиною та людської спільнотою реальності (аксіологія, гносеологія, праксеологія).

Ця класифікація базується на задачно-цільовому науковому підході (досягнення цілей), який позбавляє науковців від суперечностей, що виникають під час опису певних професій у контексті їх професіографічних складових.

Наведемо деякі *приклад*и.

Існує багато визначень професії вчителя у площині освітньо-кваліфікаційних вимог, що впливають із компетентнісного, професіографічного, особистісно-орієнтованого та інших підходів. Вкрай складно зробити повну характеристику вчителя як фахівця і особистості. Задачно-цільовий підхід орієнтується на певну мету діяльності вчителя – найбільш швидкий розвиток учасників освітнього процесу у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, вчителеві потрібно підготувати студентів з англійської мови в межах певного стандарту.

Подумки проведемо педагогічний: залучимо дві групи осіб/студентів, а також двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом певного часу. Перший викладач є носієм англійської мови, котрий володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий викладач є людиною, яка не володіє англійською мовою, але добре вміє мотивувати студентів щодо того чи іншого виду діяльності. При цьому якщо перший викладач працював зі студентами протягом трьох місяців, то другий – всього 45 хвилин.

Через три місяці студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався носій мови).

Пояснити парадоксальний результат педагогічного експерименту допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта, коли другий учитель за 45 хвилин зміг мотивувати студентів щодо вивчення іноземної мови, що привело до приголомшливого результату: студенти другої групи займалися іноземною мовою кожна вільну хвилину свого життя. За таких умов постає запитання: невже головним у професії вчителя – це здатність до мотивації?

Наведемо ще один *приклад*.

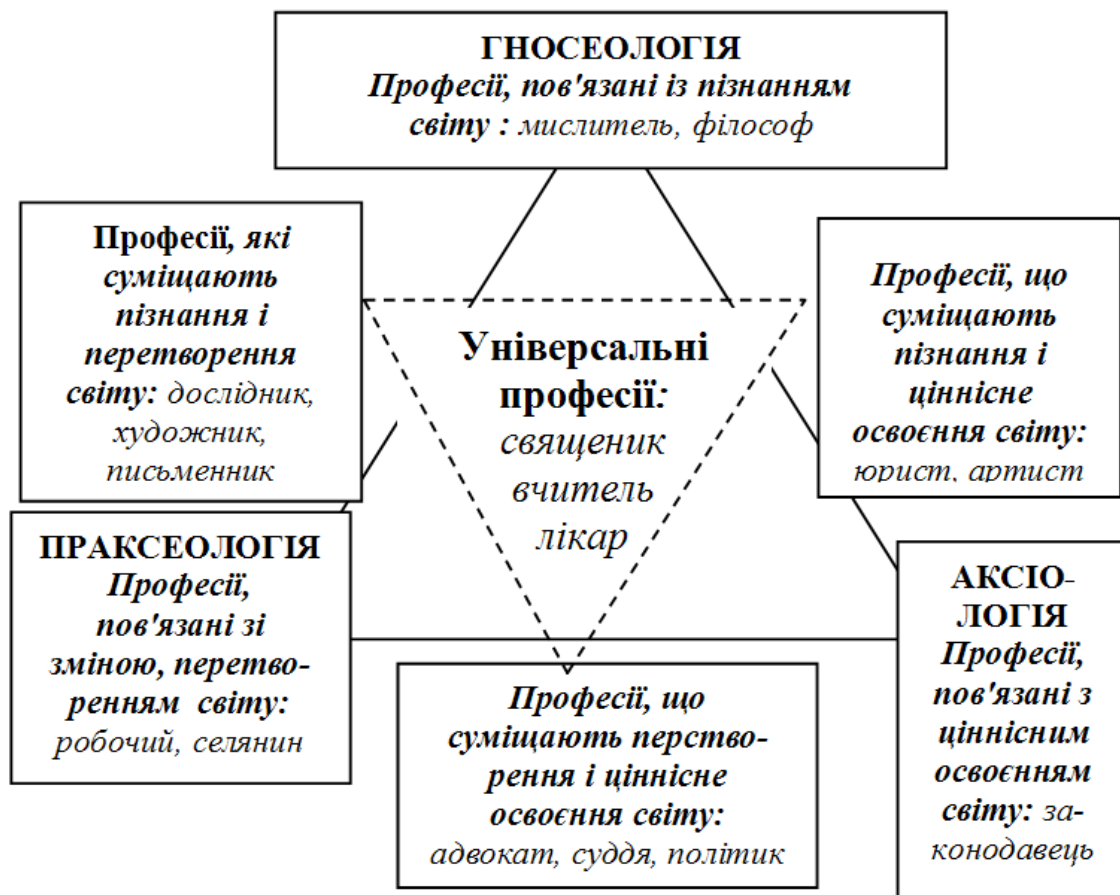


Рис. 11. Системна класифікаційна модель професій (побудовано автором)

Професія математика вимагає від фахівця-математики володіння не менш ніж 5 тисячами математичних конструктів (математичних категорій, законів, понять, формул тощо), що надає можливість

ефективно виконувати професійні завдання. Але трапляються так звані диво-лічильники – люди, які знаходяться на низькому рівні інтелектуального розвитку (деякі навіть не вміють читати), але ці люди (через певні надстрессорні обставини їх життя – удар блискавки, контузія на війні та ін.) отримали здатність виконувати надскладні математичні операції швидше комп'ютера.

Представимо гексаграмну модель професій, яка ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності (**рис. 11**).

Диференціацію окремих професій у гексаграмній моделі можна також подати з використанням трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, які сполучають три способи освоєння людиною світу (гносеологія, праксеологія, аксіологія) (**рис. 12**).

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що однією з головних тенденцій сучасного світу є поновлення знань та спрямованість на творчий характер опанування знаннями, що значно підвищує вимоги до сучасного фахівця, який у майбутньому має стати багатопрофільним професіоналом, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей/компетентностей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти професіонала/спеціаліста.

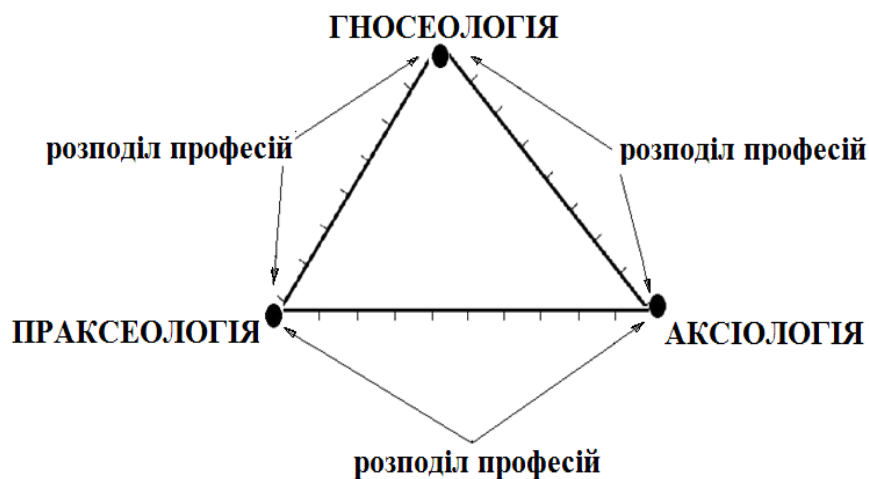


Рис. 12. Шкальована модель/класифікація професій (побудована автором)

ВИСНОВКИ

Метою дослідження є виявлення й аналіз семи основних проблемних питань процесу імплементації компетентнісного підходу у галузі педагогічної освіти, а також окреслення шляхів їх вирішення, що підносить компетентнісну парадигму на рівень нового її розуміння та складає наукову новизну дослідження.

Крім теоретичного аналізу проблемного поля дослідження були використані як психолінгвістичний, психопедагогічний, психофізіологічний, психофізичний підходи до освітньої діяльності, так і синергетичний підхід, а також системне моделювання, що дозволило побудувати модель кореляції основних освітніх та філософських феноменів.

З'ясовано, що процес імплементації компетентнісного підходу, у тому числі у галузі педагогічної освіти, дозволяє говорити про надзвичайну складність його використання для детермінації/охоплення множини професійно-особистісних якостей педагога, коли суто кількісний/лінійний аналіз цих якостей виявляється непродуктивним та потребує застосування міждисциплінарного підходу, що передбачає, у тому числі й використання нелінійно-синергетичного аналізу феномену компетентності як мети, інструменту та засобу моніторингу процесу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти. Відтак, з'ясовано, що зміст компетентнісного підходу має бути організованим на основі синергетично-нелінійної методології для того, щоб звільнити цей підхід від притаманного йому традиційного кількісно-лінійного аспекту.

На основі синергетично-нелінійної методології показано, що будь-яка окрема компетентність фахівця актуалізується у контексті всіх його наявних/актуальних та потенційних компетентностей. а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вміщувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому.

Доведено, що результат професійної підготовки в вищих закладах освіти має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей педагога, але й у сфері певних якостей учня, оскільки саме учень як головний об'єкт (і суб'єкт) соціально-

педагогічного впливу постає головним результатом професійної підготовки педагогів.

Концептуалізується синтетичний тип знань на основі ілюстрації процесу глибокого засвоєння певного поняття через його репрезентацію на рівні шести аспектів діяльності людини.

Розглянуто три парадигмальних аспекти професійної освіти: традиційна парадигма вузькопрофесійної освіти (спрямованої на формування вузькопрофільного фахівця), парадигма формування цілісної гармонійної особистості (спрямована на формування багатопрофільного фахівця), парадигма постнекласичної/неперервної освіти, яка прагне примирити та поєднати дискретний профільно-компетентнісний і цілісний гуманістично-особистісний освітні підходи. Парадигма постнекласичної освіти реалізує завдання з формування багатогранного фахівця (який через неперервну освіту здатен розвинути себе у контексті актуальних якостей вузькопрофільного фахівця та інтегрувати в склад цих якостей якості багатопрофільного фахівця), що можна здійснити завдяки: технології ментально-емоційної регресії майбутніх фахівців у дитячий вік; розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному освітньо-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук та технологій; розвитку у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого соціально-виробничого рольового репертуару; формуванню самосвідомості всіх учасників освітнього процесу; розвитку в них позитивної внутрішньої мотивації щодо освітньо-професійної діяльності, що реалізується шляхом розвитку творчих здібностей фахівця та зумовлюється синергетичним принципом «талант – це сума талантів та здібностей», цілепокладанням суб'єктів освітнього процесу, використанням контекстного підходу.

За таких умов розглядається професіографічний аспект компетентнісної парадигми у контексті компетентності фахівця як системно-фрактального феномену, що дозволяє вирішити зазначені проблеми на рівні постнекласичної парадигми сучасної науки.

Проведений аналіз процесу імплементації компетентнісного підходу в освітню сферу дозволив дійти певних висновків.

1. З'ясовано, що імплементація компетентнісної парадигми в освітню сферу виявляє низку проблемних аспектів. Подамо деякі з них.

1) Перша проблема впливає з процесів інформаційного буму, пов'язаного з динамічним розвитком сучасного світу та швидким старінням знань і технології. Це, у свою чергу, виявляє феномен "напіврозпаду компетентностей фахівця", коли результати професійної підготовки у закладах вищої освіти застарівають через відносно короткий проміжок часу (від 5 до 15 років).

2) Друга проблема пов'язана із аналізом феномену компетентності на основі кількісно-лінійного підходу для опису множини професійно-особистісних якостей педагога/фахівця, які у нашому дослідженні відображені у 16 основних формах/аспектах, що репрезентують професійну компетентність. Відтак, компетентність, має охопити/інтегрувати множину певних якостей людини, яку неможливо повністю визначити/окреслити, а можна подати тільки у першому наближенні. При цьому незрозумілим є процес, у якому велика кількість компетентностей складають цілісний особистісно-професійний образ педагога, оскільки достатньо складно виміряти/визначити рівень сформованості множини компетентностей у майбутніх фахівців.

Якщо результат професійної підготовки фахівця-педагога передбачає цілісний образ педагога, здатного успішно і ефективно виконувати свої професійні обов'язки у цілісному неалгоритмізованому, нелінійному, суперечливому і спонтанному процесі професійно-педагогічної діяльності, то образ педагога має вміщувати певні системотвірні якості, які кристалізують цілісну систему зазначеного образу за синергетичним принципом "ціле більше частин". За таких умов постає питання, яким чином цей цілісний образ педагога системним чином інтегрує різнобічні компетенції та компетентності?

За таких умов, компетентність має розглядатися у контексті нелінійно-синергетичного аналізу як системна властивість цілого, до якої зводяться всі якості, які не можуть охопити цю компетентність, що постає якісно новим рівнем аналізу людини (принцип «ціле більше частин»). При цьому фахівця характеризує набір компетентностей, які за принципом системних властивостей цілого мають також буди представленими на більш високому рівні.

3) Ще одна проблема щодо аналізу використання компетентнісного підходу в освітній сфері пов'язана із

диференціацією понять «компетентність» та «компетенція», якої не спостерігається у англomовній літературі.

4) Наступна проблема стосується того, що компетентнісний підхід має виходити із особистісно орієнтованого підходу, а також враховувати сутність та структуру особистості, у тому числі особливості динаміки формування особистості учасників освітнього процесу; це, у свою чергу, передбачає формування первинних (базальних) компетентностей людини, які актуалізуються на певних етапах становлення особистості. Якщо ці первинні компетентності інкорпорується у низку інших різнорідних компетентностей, які формує особистість людини, що розвивається, то це передбачає певний хронально-просторовий синтез компетентностей, який вміщує всі компетентності людини як хронально-лінійним, так і цілісно-нелінійним (синергетичним) чином, коли будь-яка окрема компетентність актуалізується у контексті всіх наявних та потенційних компетентностей. а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вміщувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому.

5) Ще одна проблема констатує серйозний виклик сучасної цивілізації у контексті феномену «напіврозпаду компетентностей спеціаліста», що вимагає як підготовку вузького, так і багатогранного/універсального спеціаліста, а це передбачає інтеграцію процесів спеціалізації і універсализації у контексті професійної підготовки.

6) Інша проблема пов'язана із тим, що майбутній фахівець постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому компетентності набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним «полем» реалізації компетентностей, так званою їх «психофізіологічною прив'язкою». І якщо зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання компетентностей, то майбутній фахівець не завжди може певно володіти компетентностями у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах.

7) Інша проблема, виявлена дослідженням, пов'язана з тим, що процес професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх фахівців певних компетентностей за допомогою певних освітніх інструментів – у тому

числі навчальних предметів, кожен з яких має забезпечити формування певних компетенцій та компетентностей. При цьому неможливо провести чітку кореляцію якостей певної компетентності та можливостей конкретного навчального предмету (предметів), які мають забезпечити формування цій якості.

У цьому ж контексті можна про серйозну проблему, пов'язану із процедурою акредитації у ЗВО України, яка виявляє проблему, коли у різних ЗВО, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають забезпечити професійну підготовку відповідних фахівців, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент, у тому числі тем лекцій, практичних/семінарських занять та ін.

2. З'ясовано, що вирішення основних проблем впровадження компетентнісної парадигми (компетентнісного підходу) передбачає використання синергетичної парадигми для того, щоб звільнити цю парадигму від притаманного їй традиційного кількісно-лінійного аспекту.

3. Окреслено, що результат професійної підготовки в вищих закладах освіти має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей педагога, але й у сфері певних якостей учня, оскільки саме учень як головний об'єкт (і суб'єкт) соціально-педагогічного впливу постає головним результатом професійної підготовки педагогів.

4. Концептуалізується синтетичний тип знань на основі ілюстрації процесу глибокого засвоєння певного поняття через його репрезентацію на рівні шести аспектів діяльності людини:

- 1) у вигляді об'єкту/феномену, який це поняття/слово відображає
- 2) почути це слово,
- 3) побачити його графічну репрезентацію,
- 4) вимовити це слово (моторика рухів артикуляційного апарату),
- 5) написати це слово (моторика рухів рук, які мають найбільше представлення у мозку людини),
- 6) відчувати об'єкт, який стоїть за словом, дотиком.

5. Виявлено три парадигмальних аспекти професійної освіти: традиційна парадигма вузькопрофесійної освіти (спрямованої на формування вузькопрофільного фахівця), парадигма формування цілісної гармонійної особистості (спрямована на формування багатопрофільного фахівця), парадигма постнекласичної/неперервної освіти, яка прагне примирити та поєднати дискретний профільно-компетентнісний і цілісний гуманістично- особистісний освітні підходи.

6. Показано, що парадигма постнекласичної освіти реалізує завдання з формування багатогранного/багатопрофільного фахівця (який через неперервну освіту здатен розвинути себе у контексті актуальних якостей вузькопрофільного фахівця та інтегрувати в склад його якостей якості багатопрофільного фахівця), що можна здійснити завдяки: цілепокладанню суб'єктів освітнього процесу; орієнтації на контекстний підхід; використанню технології ментально-емоційної регресії майбутніх фахівців у дитячий вік; розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному освітньо-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук та технологій; розвитку у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого соціально-виробничого рольового репертуару; формуванню самосвідомості всіх учасників освітнього процесу; розвитку в них позитивної внутрішньої мотивації щодо освітньо-професійної діяльності, що реалізується шляхом формування їх творчої особистості, здатної до нечіткого, діалектичного, багатозначного, метафоричного, багатовимірною, нелінійного, творчого мислення та пізнання й освоєння світу; розвитку творчих здібностей фахівця, що зумовлюється синергетичним принципом «талант – це сума талантів та здібностей».

7. Сьома проблема (пов'язана із тим, що спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають забезпечити професійну підготовку відповідного фахівця, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент та ін.) розв'язується таким чином. Якщо головна характеристика освітньої компоненти пов'язана з інформаційним обсягом цієї компоненти, то слід розробити для кожної спеціальності відповідні тематичні напрями, які мають поєднувати споріднені за змістом освітні компоненти, а у межах тематичного напрямку за допомогою комп'ютерних програм мають бути створені стандартизовані

тезауруси, що охоплюють інформаційний обсяг тематичного напрямку.

У цьому ж контексті можна говорити про іншу проблему (щодо неможливості провести чітку кореляцію якостей певної компетентності та можливостей конкретного навчального предмету/предметів, що мають забезпечити формування цих якостей), яка вирішується завдяки узгодженості інформаційно-поняттєвого змісту певної компетентності та такого ж змісту певної компоненти/тематичного напрямку.

Перспективами подальших розвиток можна вважати реалізацію зазначених завдань щодо перетворення компетентнісного підходу в ефективний інструмент розвитку творчої особистості³³ всіх учасників освітнього процесу, у тому числі й процесу професійної підготовки.

³³ Вознюк, О. В. (2024) Творчість як головний чинник людського здоров'я. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. с. 115-116.