

**Сидоренко В.В. Розвиток педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти / Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с. – С. 177-257.**

**Сидоренко Вікторія Вікторівна,**  
доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри філософії і освіти дорослих Центрального  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
НАПН України (м. Київ)

## **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

### **1. Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу в системі післядипломної освіти**

#### **1.1. Професійний розвиток, професійне зростання, акмепрофесіогенез: експлікація базових понять**

У Концепції нової української школи (2016) визначено нове соціальне замовлення: компетенізація освіти шляхом реалізації компетентнісного підходу, орієнтація її на «вихід» («output») – результат – у формі розвинутих 10-ти ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя. У компонентній формулі нової школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення,

оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ та місце в ньому. Отже, закладає надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної самотрансценденції. Нова соціальна і професійна місія педагогічного працівника розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність підготовки фахівців, які відповідають викликам відкритого суспільства й відкритої освіти, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя шляхом формальної і неформальної освіти, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптовані до умов стрімкозмінного суспільства.

Професійний розвиток фахівця в умовах післядипломної освіти відбувається впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога, його загального всебічно-гармонійного розвитку та позначає процес формування нової якості професійно-педагогічної дії, поступового ускладнення виробничих завдань, вироблення власного оригінального педагогічного стилю, набуття компетентнісного досвіду за виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності психолого-педагогічної, методичної, технологічної, науково-дослідницької, інформаційно-комунікаційної тощо підготовки шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Упродовж останніх десятиліть ідея професійного розвитку педагога набула безліч редукцій, зумовлених її адаптацією до потреб традиційної освітньої практики, як-от: підміна ідеєю «формування», при чому особистісно-професійне зростання інтерпретувалося як керований ззовні процес, що суперечить сутності розвитку людини як її саморуху; процес особистісно-професійного формування зводився до інтеріоризації соціальних

і предметних норм; трактувався як засвоєння суми знань, умінь, навичок, соціальних норм; акмеологічна лінія професійного розвитку, за якої відбувається становлення людини, яка глибоко знає себе, володіє собою, саморозвивається й самореалізується в гармонії із собою і суспільством [16, с. 11]. Формування професіонала переважно розглядається дослідниками з позицій *системно-структурного* (дослідження компонентного складу, зв'язку між компонентами професійно-педагогічної діяльності), *системно-генетичного* (аналіз цілісної, динамічної системи, яка розвивається, її тенденції) та *акмеологічного* підходів (спрямовує на неперервний розвиток професіонала й особистості, який знає свої можливості, саморозвивається відповідно до викликів суспільства й освіти).

У Великому тлумачному словнику української мови термін «розвиток» кваліфікується як процес, «унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [6, с. 1043]. Складником цього процесу є «становлення», що «відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як взаємоперетворення протилежних, а водночас взаємозв'язаних моментів розвитку – виникнення і зникнення; формування когось у процесі розвитку» [6, с. 1188]. Під поняттям «зростання» інтерпретують дію за значенням зростати і зростатися, тому його коректніше вживати на позначення фізичного зростання людини, а не професійно-фахового вдосконалення.

У психолого-педагогічній літературі спостерігається багатоваріантність поглядів на природу і сутність професійного розвитку педагога, який найчастіше простежується в кореляційному взаємозв'язку із трансформаційними змінами в суспільстві й освіті, а також мотиваційними, кваліфікаційними, методичними, комунікативними та технологічними можливостями. Деякими дослідниками в основу професійного розвитку педагогічних працівників покладено перетворення психологічної структури особистості. Наприклад, В.Д. Шадриков у генезисі структури психологічної системи діяльності, організованої для виконання конкретних функцій та

досягнення професійної мети, виділяє певні функційні блоки, зокрема мотиви професійної діяльності, програму діяльності, інформаційну основу, прийняття рішення, підсистеми якостей тощо [61, с. 33].

Для позначення та опису процесу формування педагога від етапу адаптації до творчо-інноваційної діяльності науковці послуговуються різними термінами, зокрема «професійне становлення» (М.Й. Варій, В.Л. Ортинський, Т.В. Кисельова, Є.О. Климов, Ю.Л. Львова, А.А. Петренко, Б.Л. Тевлін, Р.М. Шерайзіна та ін.), «професійний розвиток» (О.М. Вержицька, Л. Катц, Н.І. Клокар, А.А. Реан, Н.З. Софій, К. Чарнецкі й под.), «професіоналізація» (А.В. Карпов, Л.М. Мітіна тощо), «професіогенез» (Т.Є. Гура, З. Ковальчук, А.К. Маркова, Т.М. Траверсе та ін.), «системогенез професійної діяльності» (В.Д. Шадриков). Зокрема Є.О. Климов, обґрунтовуючи коректність використання терміну «становлення професіонала» [24, с. 17, 154-162], визначає нелінійний, покроковий, «старт-стопний» характер процесу, що супроводжується закономірними протиріччями, кризами розвитку, формування і самотворення особистості та передбачає високий рівень активності й самоорганізації самого суб'єкта, індивідуально-своєрідної системи способів успішного виконання професійних завдань.

В умовах післядипломної освіти *професійний розвиток* педагогічних працівників становить *складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний* (оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації) *процес*, що включає становлення кваліфікованого фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, який проходить певні періоди, зокрема професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, педагогічної майстерності. Цей процес можна умовно поділити на кілька взаємопов'язаних періодів (фаз), що утворюють цілісний *андрагогічний цикл* професійно-фахового та індивідуально-особистісного розвитку, курсової і

міжкурсової підготовки в органічній єдності. Кожен період тією чи іншою мірою характеризує ступінь самореалізації педагога в професійному соціумі, рівень оволодіння професійними знаннями, вироблення продуктивних поведінкових моделей для ефективно організації освітнього процесу тощо. Такі окремі фази формування, розвитку, удосконалення фахівця відкритого суспільства віддзеркалюють процес його неперервного становлення від репродуктора, транслятора знань, умінь, навичок до *акмепрофесіонала*<sup>1</sup> та конкретизуються певною метою, змістом, мотиваційними настановами, діяльнісним аспектом особистості, виявом творчої позиції тощо.

У відкритому просторі післядипломної освіти на позначення процесу неперервного професійного розвитку педагогічного працівника як акмепрофесіонала й особистості у часовому і просторовому планах оперуємо поняттям «**педагогічний акмепрофесіогенез**» (ПАП). Цей процес безпосередньо зумовлений історичним розвитком системи професій як соціального інституту та формування історичних типів професіоналів, чинних освітніх систем, соціально-економічних умов здійснення професійно-педагогічної діяльності, упровадження інноваційних, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій (З. Ковальчук, Т. Траверсе).

В основу акмепрофесіогенезу педагогічних працівників покладено перетворення чотирьох аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості: біологічного, психічного, духовного й професійного. Зокрема *біологічний аспект* пов'язаний із розвитком індивідуальних якостей педагогічного працівника; *психічний* – з його особистістю, емоційним станом, сприйняттям, мисленням, психічною регуляцією, емоційною, вольовою культурою, психічною активністю; *духовний* – із творчою індивідуальністю, ціннісно-

---

<sup>1</sup> **Акмепрофесіонал** – фахівець, який досяг найвищого рівня професіоналізму діяльності (висока результативність і якість професійно-педагогічної діяльності, що виходять за межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском; нова якість професійно-педагогічної дії; індивідуальний педагогічний стиль; авторська система діяльності тощо) і професіоналізму особистості (максимальний розвиток акмеологічних інваріантів, педагогічних здібностей) шляхом формальної, неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти.

смісловим простором, який формується впродовж усіх періодів акмепрофесіогенезу й через певні відповідні соціокультурні інституції на основі інтеріоризації загальнолюдських і національних морально-етичних орієнтирів транслюється учасникам взаємодії (професіоналізм особистості); *професійний* – із неперервним самовдосконаленням і самореалізацією фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти (професіоналізм діяльності).

**Педагогічний акмепрофесіогенез** визначаємо як неперервний пролонгований процес професійного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості і професіонала, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізації інноваційних професійних ролей і функцій. ПАП у системі післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв'язку етапів акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, сформованістю інтегрованих компонентів, соціально-професійною активністю особистості (Н.І. Клокар, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова тощо). Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності включає в себе попередній і разом із тим характеризується якісними змінами в структурі знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів педагога.

В основу акмепрофесіогенезу педагогічних працівників покладено перетворення таких аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості, що відбуваються під впливом неперервного навчання впродовж життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, соціалізації, самовдосконалення й саморозвитку, зокрема 1) індивідуально-особистісні, 2) діяльнісні й 3) соціокультурні перетворення. Розглянемо їх більш детальніше.

## 1. Індивідуально-особистісні перетворення, що передбачають:

- розширення суб'єктного ціннісно-сислового простору особистості, розвиток її професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, як-от: *загальнопедагогічних орієнтацій*, спрямованих на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії; *особистісно-розвивальних*, що сприяють розвитку особистості, її самореалізації впродовж життя; *предметно-діяльнісних*, зорієнтованих на предметно-викладацьку діяльність, саморозвиток, самоосвіту, самореалізацію; *професійно-прагматичних*, пов'язаних із особливостями педагогічної професії;

- примноження і розкриття особистісного потенціалу, професійно важливих та особистісних якостей фахівця, зокрема *мотиваційних* (потреба в самореалізації, сенситивність до новизни, творча позиція, самостійність та ін.), *емоційно-естетичних* (емпатійна культура (співпереживання, співчуття, співдія та ін.), емоційний досвід, мобільність емоційної сфери, емоційна пам'ять, естетичне почуття і прагнення до краси, толерантність, педагогічний такт, гнучкість, терпимість та ін.), *інтелектуальних* (педагогічна інтуїція, творча уява і фантазія, творче бачення нового, дивергентне мислення, здатність до інноваційних перетворень, антиципація та ін.), *екзистенціональних* (наявність акмеологічної позитивно-гармонійної «Я-концепції»);

- розвиток педагогічних здібностей як «індивідуальних психічних властивостей особистості» (А.О. Деркач, А.А. Ісаєв, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов), що стають «системними якостями діяльності» (К.К. Платонов);

- актуалізацію мотивів професійних досягнень, зміну системи потреб, професійне й моральне збагачення (підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів, максимальна мобілізація потенційних ресурсів, адаптивність, соціальна

рухливість, здатність до творчості, професійного ризику, підприємливість, лідерство, партнерство, організація мережевої взаємодії та ін.);

- розвиток професійної суб'єктності фахівця, що пов'язуємо із ступенем його активності в професійно-педагогічній діяльності, прагненням до самореалізації потенційних ресурсів, продуктивним перетворенням світу і себе, творчістю, ініціативою, готовністю до саморозвитку, узгодженістю зовнішнього (умов, вимог) і внутрішнього (можливостей, потреб, ресурсів) чинників. У структурно-динамічному плані у професійній суб'єктності представлено: а) суб'єктний потенціал у вигляді професійного досвіду і сукупності суб'єктних якостей, зокрема рефлексійності, активності, креативності тощо; б) професійні суб'єктні позиції, які виражають ціннісне ставлення і принциповий характер діяльності; в) власне суб'єктну активність, яка забезпечує відповідність процесуального і результативного аспектів діяльності високим стандартам [57, с. 102-103]. Ця внутрішньо детермінована властивість особистості дає можливість здійснювати цілепокладання в професійно-педагогічній діяльності, успішно вирішувати освітні завдання, добирати й мобільно оперувати новими, більш ефективними способами їх розв'язання тощо;

- формування й удосконалення *акмеологічної позитивно-гармонійної «Я-концепції»<sup>2</sup>*, яка передбачає актуалізацію власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, адекватне

---

<sup>2</sup> **«Я-концепція» позитивно-гармонійна** – це відносно стійка, певною мірою усвідомлена динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей, самооцінку, на основі якої вибудовується взаємодія з іншими людьми і суб'єктивне сприйняття. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона вибудовує стосунки з навколишнім світом. «Я-концепція» – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного Я, що виступає як настанови щодо самого себе і який включає такі компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційний – самоповага, самоприниження тощо; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо. Позитивно-гармонійна Я-концепція являє собою гармонійне взаємодоповнення чотирьох складових, зокрема когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінної (Я-ставлення), поведінкової (Я-учинок), спонтанно-креативної (Я-духовне). Я-концепція визначає, як буде діяти людина в конкретній ситуації, як інтерпретуватиме дії і вчинки інших, чого очікуватиме від близького і віддаленого майбутнього. Професійне «Я» вибудовується особистістю з урахуванням власних професійних якостей, мотивів, ціннісних орієнтацій, стилю та ефективності професійно-педагогічної діяльності, способів взаємодії із суб'єктами професійно-педагогічної взаємодії, а також наявного професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів, бачення професійної перспективи розвитку.



виділення себе із соціального і професійного середовища, усвідомлення власної специфіки та моделювання на цій основі індивідуально-особистісної траєкторії професійного розвитку, оволодіння системою засобів, механізмів саморегуляції (включає «*Я-образ*» (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), «*Я-вчинок*» (неперервний професійний розвиток), «*Я-ставлення*» (домінування внутрішнього контролю, самооцінка педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), «*Я-настанови*» (цілепокладання, самонастанови на інноваційність, творчий пошук); підвищення психологічної готовності до діяльності в умовах змін;

- формування акме-мотивації, що включає планування випереджувальних стратегічних цілей, найближчих і подальших професійних перспектив, динамічний розвиток діяльнісної нормативної регуляції, спрямованість на найвищі професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення, стала потреба у творчій самоактуалізації, мотивація на саморозвиток упродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти та ін.;

- розвиток професійно-педагогічної мобільності (ППМ)<sup>3</sup> як здатності фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; розвивати компетентності й набувати компетенції, необхідні для

---

<sup>3</sup> В умовах швидкозмінних інформаційних потоків професійна мобільність виступає важливим складником професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості сучасного фахівця. Рівень професійно-педагогічної мобільності визначає його адаптованість, затребуваність, конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. У психології мобільність витлумачується як рухливість, здатність індивіда до руху через пізнання та професійні сфери; у соціології – як найважливіший аспект соціалізації людини, постійну потребу в новій інформації, реакцію на різноманітність стимулів, готовність до зміни місця роботи або проживання, належність до соціальної групи; в акмеології – як внутрішнє самовдосконалення особи, засноване на стабільних цінностях і потребі в саморозвитку. Розрізняють такі види мобільності: *соціальна* (процес переміщення індивідів між функціонально та ієрархічно організованими елементами соціальної структури); *академічна* (інтеграційний процес у сфері освіти, що надає можливість студентам, аспірантам, викладачам брати участь в різноманітних навчальних або навчально-дослідницьких програмах, «переміщення» з одного закладу до іншого з метою обміну досвідом, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, накопичення кредитів тощо); *професійна* (датність і готовність особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати відсутні знання і вміння, що забезпечують ефективність нової діяльності); *кар'єрна* (швидкість проходження педагогом кар'єрних шаблів); *віртуальна* (можливість фахівця навчатися, викладати та займатися науковими дослідженнями в іншому закладі освіти засобами інформаційно-комунікаційних (дистанційних і телекомунікаційних) технологій (дистанційна освіта, електронне навчання, професійна інтернет-комунікація).

ефективної, майстерної і випереджувальної діяльності; швидко й ефективно самоорганізовуватися, адаптуватися й змінюватися відповідно до соціокультурних потреб, компетентно, творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблону.

2. **Діяльнісні перетворення** включають розширення системи професійних умінь і навичок, розвиток професійних компетентностей, набуття професійно значущих компетенцій, удосконалення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності; компетентну активність фахівця як постійну включеність у процес прийняття рішень, педагогічне передбачення, здатність цілеспрямовано нестандартно перетворювати педагогічні ситуації, проявляти професійну ініціативу щодо способів виконання професійно-педагогічних завдань на новому рівні тощо.

Професійна діяльність – це активність людини, спрямована на перетворення предмета праці з метою отримання результату, що відповідає суспільним і особистісним, матеріальним і духовним потребам [35, с. 298]. Прикметно, що як «видова категорія, яка вміщує в собі спеціалізовану трудову діяльність» (М.І. Міцкевич [36, с. 11]) професійно-педагогічна діяльність спрямована на встановлення цілковитої відповідності тій інноваційній соціальній ролі, яка детермінована суспільними викликами, ринком освітніх послуг і вимогами оновленої мовно-літературної освітньої галузі. Нова освітня парадигма зміщує акценти від засвоєння обсягу інформації на вміння фахівця систематично поглиблювати й вдосконалювати свої знання, опановувати досягнення сучасної науки, передового педагогічного досвіду, оволодівати новими, більш удосконаленими практичними вміннями і на цій основі виробляти авторський педагогічний стиль, оригінальну й самобутню систему педагогічних дій<sup>4</sup>, розвивати самостійне й рефлексійне мислення.

---

<sup>4</sup> **Педагогічна дія** – а) елемент професійно-педагогічної діяльності науково-методичного працівника; б) педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований учинок науково-методичного працівника, що

*Педагогічні дії* визначаємо як відносно самостійні процеси, елементарні структурні одиниці системи професійно-педагогічної діяльності, матеріалізація яких у єдності цілей і змісту привносить індивідуальне, неповторне, самобутнє в простір професійної спільноти.

Перетворення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності орієнтоване на створення споживчих вартостей, якість, надійність і продуктивність яких не нижче нормативного рівня; вироблення, зберігання нормативно схваленого способу конкретної професійної діяльності, її розвиток за рахунок індивідуального збагачення; відтворення, збереження та розвиток конкретної професійної спільноти, учасником якої є даний фахівець та яка, у свою чергу, є частиною всього професійного співтовариства та суспільства в цілому [18, с.52]. Долаючи протиріччя при вирішенні професійних завдань, ліквідує помилки й недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, педагогічний працівник поступово вибудовує власну структуру проблематизації професійно-педагогічної діяльності на більш високому рівні.

Уміння педагогічних працівників створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення трактуємо як **праксеологічну продуктивність**, що включає:

– *технологічну культуру фахівця* – здатність до продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, пов'язаної з ефективним упровадженням інноваційних освітніх підходів, технологій, форм і методів у систему професійно-педагогічної діяльності для забезпечення якості і високої результативності освітнього процесу<sup>5</sup>;

– *здатність кваліфіковано й компетентно працювати*, виконувати нові функціональні обов'язки і ролі відповідно до освітніх викликів;

---

спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [50, с. 50].

<sup>5</sup> **Технологічна культура** безпосередньо корелює з технологічною грамотністю і професійно-педагогічною компетентністю педагогічного працівника. **Змістовий компонент технологічної культури** передбачає системне опанування ним концептуальними принципами і механізмами ефективної реалізації андрагогічних підходів, технологій в освітньому просторі, їх основними варіантами і модифікаціями, методологією вибору змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання, поведінкових моделей з урахуванням індивідуальних можливостей, суб'єктного досвіду учасників. **Процесуальний компонент технологічної культури** включає ефективне впровадження на практиці спроектованого освітнього процесу від планування, проведення до рефлексії.

– уміння «перетворювати» компетентнісний досвід (соціальний, професійний, особистісний) у джерело вдосконалення власних професійно-педагогічних дій.

За праксеологічними дослідженнями І.А. Колесникової і О.В. Титової [27, с. 134-135], результатами професійно-педагогічної діяльності виступають:

- 1) якість організації педагогічного процесу або відповідних видів діяльності вихованців (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої, дозвільної);
- 2) динаміка особистісних проявів, збагачення особистого досвіду учнів;
- 3) професійні досягнення педагога, що характеризують творчу продуктивність і можуть пред'являтися для оцінки якості його кваліфікації;
- 4) динаміка професійного розвитку педагога, зокрема набуття нових професійних знань, умінь, збагачення досвіду новим професійно значущим змістом. Творча самоактуалізація фахівця в контексті якості педагогічної дії спрямована на **новий професійно значущий результат**, індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти, модернізацію компонентів педагогічної системи (навчально-виховних цілей, змісту, освітніх підходів і технологій, системи відношень між суб'єктами) за конкретних обставин. Результат переходу на якісно новий рівень професійно-педагогічної діяльності позначається появою оригінальних педагогічних ідей, персонал-технологій, авторської концепції, наповненням змісту навчальних програм ціннісним змістом тощо.

Джерелом розвитку продуктивності педагогічних дій вважаємо взаємодію з професійно-педагогічним досвідом (правильність його сприйняття, опис і трансляція всіх його видів, рефлексія – позитивна й негативна евристика, переведення суб'єктного досвіду в контекст педагогічної культури), формування адекватного ставлення до власного й чужого досвіду відповідно до прийнятих професійних норм для підвищення якості й результативності професійно-педагогічної діяльності.

**3. Соціокультурні перетворення** охоплюють оволодіння фахівцем суспільним досвідом, набуття ним самостійності й автономності, формування

професійних завдань і цілей відповідно до суспільно затребуваних вимог, суспільних і освітніх викликів, замовників освітніх послуг.

Отже, педагогічний акмепрофесіогенез – це багатогранний процес, пов'язаний із розвитком важливих особистісно-професійних якостей сучасного фахівця, рис характеру, вибором форми поведінки, розкриттям творчого потенціалу особистості, його моральним самовдосконаленням.

Підґрунтя педагогічного акмепрофесіогенезу сучасного фахівця становить андрагогічна модель (цикл) навчання дорослих Курта Левіна і Девіда Колба. Розроблений авторами чотирьохетапний процес навчання набув назву «модель емпіричного навчання», «цикл навчання на практиці», «навчання через досвід», що поєднує надзвичайно важливі якості робітника на сучасному ринку праці – освіту, працю і особистий розвиток. Процес навчання, на думку дослідників, ґрунтуючись на практиці й досвіді, включає чотири послідовні стадії чи фази, режими отримання знань, як-от: 1) *конкретний досвід* (англ. *concrete experience*) шляхом діяльності, практики, дії, 2) *рефлексивне спостереження* (англ. *reflective observation*) передбачає роздуми про досвід із різних точок зору (аналіз, рефлексія), 3) *абстрактна концептуалізація* (англ. *abstract conceptualization*) шляхом формування абстрактних концепцій і теоретичних узагальнень і, насамкінець, 4) *активне експериментування* (англ. *active experimentation*), тобто перевірка, випробовування результатів функціонування цих концепцій в нових умовах і ситуаціях, обмірковування альтернатив, прийняття рішень, вибір певної дії. На *першому етапі* учасники навчання використовують власний досвід або набувають його за допомогою спеціально організованої взаємодії під час навчальної діяльності, при цьому актуалізується професійний простір, формується мотивація, виділяється проблема, яка буде вивчатися протягом курсу, з'ясовуються попередні знання з того чи іншого питання; на другому етапі *рефлексивного спостереження* створюються умови для критичного спостереження, порівняння, аналізу набутого досвіду, за навчальних ситуацій відбувається розширення ціннісних і поведінкових компонентів; третій етап

– *абстрактна концептуалізація* – полягає у співвідношенні власних висновків, що були зроблені на попередніх фазах, із науковими теоріями, відбувається виникнення унікальних творчих знань, поглиблюється усвідомлення власних професійних можливостей; четвертий етап – *активне експериментування* – уможлиблює перевірку сформульованих концепцій в нових умовах і ситуаціях. Наступний навчальний цикл знову розпочинається з практико-діяльній фази тощо. Отже, відповідно до розглядуваного циклу навчання дорослих має поєднувати андрагогічні принципи навчання дорослих, зокрема провідну роль самоосвіти, актуалізацію результатів навчання, тобто застосування набутих знань, умінь, якостей, сформованих професійних компетентностей у практичній площині, досвід соціально-професійної діяльності, індивідуалізацію навчання, системність і неперервність тощо.

Базовими категоріями педагогічного акмепрофесіогенезу є «професіонал», «професіоналізм», «професійно-особистісний розвиток».

Ґрунтуючись на методологічному принципі гармонійної єдності особистості і професійної діяльності, акмеологи розглядають методологічну категорію «професіоналізм» як цілісне системне утворення, що включає дві взаємопов'язані підсистеми – професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності. Акмеологічну концепцію розвитку професіоналізму в післядипломній освіті рельєфно аргументує Н.І. Клокар [25, с. 63]: «Збагачення вершин професіоналізму (акме) – свідоцтво того, що особистість відбулась».

**Професіоналізм педагогічний** (від лат. *profession* – професія < *profiteer* – оголошую своєю справою) – інтегральна характеристика професійно-педагогічної діяльності вчителя, сформована шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, що полягає у здатності педагога компетентно, кваліфіковано, продуктивно-творчо здійснювати метадіяльність відповідно до стратегічних завдань освітньої галузі, на рівні світових і вітчизняних професійних стандартів. Педагогічний професіоналізм

має складну ієрархічну структуру, що включає діяльнісний, індивідуально-особистісний і акме-орієнтований рівні. Його підґрунтя закладають професійна кваліфікація, професійно-педагогічна компетентність, професійна вмільсть або вправність в освітній, виховній, методичній, комунікативній, діагностичній та інших сферах, що окреслюється набором компетенцій, і кваліфікаційна категорія.

**Професіоналізм** як «складне функційне утворення» (Л.В. Абдаліна [1, с. 3]) стає не тільки ключовим поняттям теорії педагогічної праці, але передусім стратегічним орієнтиром, центральним об'єктом розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, що виражається в державному замовленні готувати педагога високого рівня кваліфікації, компетентного, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг, фундатора освітніх інновацій та ініціатив, здатного активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу. В Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників України професіоналізм розглядається як показник ефективності і результативності його професійно-педагогічної діяльності (участь у конкурсах фахової майстерності, продукування оригінальних та інноваційних ідей, володіння освітніми підходами і технологіями, упровадження передового педагогічного досвіду, здійснення науково-методичної і науково-дослідної діяльності тощо) та освітнього процесу зокрема (забезпечення засвоєння навчальних програм, підготовка учасників/переможців олімпіад, конкурсів та ін.). На основі результатів професійно-педагогічної діяльності впродовж міжкурсового періоду, досягнутого рівня професіоналізму йому присвоюється кваліфікаційна категорія («спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії») і/або педагогічне звання («старший учитель», «учитель-методист»).

Незважаючи на широковживаність поняття професіоналізму в системі післядипломної педагогічної освіти, досі немає єдиного наукового осмислення його сутності й сталої інтерпретаційної парадигми, до того ж термін часто підмінюється близькими, проте не ідентичними за значеннями категорійними дефініціями (професійна компетентність, педагогічна майстерність,

педагогічна творчість та ін.). Причину цього вбачаємо передусім у багатогранному і міждисциплінарному характері поняття, розпливчастості і невизначеності категорійно-понятійної ієрархії його підсистем, кореляційних зв'язків у межах термінологічного поля.

**Професіоналізм діяльності** тлумачимо як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність (інтегративного особистісного ресурсу), різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі тих, які ґрунтуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою і стабільною продуктивністю (Л.В. Абдаліна, Н.В. Гузій, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.І. Клокар, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, С.С. Пальчевський, В.В. Сидоренко та ін.). Про професіоналізм діяльності свідчить постійно поповнювальна і збагачувальна система знань, умінь, навичок, розширення діапазону професійних завдань, зростання ефективності діяльності, що набуває продуктивно-перетворювального, творчого характеру. Це лише один із аспектів досягнення професійних вершин у цілісному розвитку педагога.

**Професіоналізм особистості** – якісна характеристика суб'єкта праці, яка засвідчує високий рівень професійно важливих та особистісно-ділових якостей, акмеологічних варіантів, зокрема креативності, суб'єктності як вияву активності у професійно-педагогічній діяльності, автентичного характеру спрямованості особистості, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, зорієнтованих на прогресивний розвиток фахівця (Л.В. Абдаліна, Н.В. Гузій, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.І. Клокар, С.С. Пальчевський та ін.). Про професіоналізм особистості йдеться тоді, коли розглядається здатність суб'єкта діяльності гнучко, творчо, мобільно застосовувати особистісні ресурси, зокрема професійно важливі (увага, пам'ять, терплячість та ін.) і особистісно-ділові якості (організованість, відповідальність, ініціативність,



креативність та ін.) для успішного вирішення професійно-педагогічних завдань.

Запропоновані дослідниками акмеологічні критерії професіоналізму, зокрема гуманістична позиція, досвід подолання труднощів професійної діяльності, упровадження інновацій, акмеологічна професійна Я-концепція, результативність професійно-педагогічної діяльності тощо, дозволяють дослідити закономірне становлення особистості в професії, простежити неперервний процес професійного розвитку фахівця в акмединаміці. За акмеологічним підходом враховуються зовнішні показники професійно-педагогічної діяльності, внутрішній стан суб'єкта, наявність постійної мотивації до високопродуктивної діяльності та неперервного саморозвитку. Проте в системі післядипломної педагогічної освіти, особливо під час атестаційних процедур, визначальною для з'ясування рівня розвитку професіоналізму на всіх етапах акмепрофесіогенезу залишається нормативна основа професійно-педагогічної діяльності, її операціональна сфера (розвинуті компетентності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, технологічність та інноваційність процесу, освітні підходи в системі професійно-педагогічної діяльності). В основному беруться до уваги «об'єктивні акме» (за А.О. Деркачем [15, с. 248]) – високі результати діяльності, визначені освітньою галуззю і професійною спільнотою. Проте «суб'єктивні акме» (за А.О. Деркачем [15, с. 248]) як рівні діяльності і особистості, усвідомлювані людиною в якості найвищих досягнень на даному етапі розвитку, мотиваційна сфера (ціннісно-свідоглядні орієнтири, настанови), готовність педагога до роботи в сучасних соціокультурних умовах залишається на рівні декларативного атрибуту.

## **1.2. Види педагогічного акмепрофесіогенезу**

На різних етапах акмепрофесіогенезу можуть виникати труднощі, невдачі, стадії спаду. За досягнення педагогом певного рівня професіоналізму, високих результатів у професійній діяльності, формування важливих якостей (діагностичне мислення, розвинута педагогічна інтуїція та ін.) і педагогічних здібностей (інтелектуальних, перцептивних, сугестивних, комунікативних та ін.) маємо справу з *позитивним акмепрофесіогенезом*. Поведінкові ускладнення, відсутність індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, низька мотивація, професійна обмеженість тощо вказують на *негативний, або деструктивний вид педагогічного акмепрофесіогенезу*. Останній прояв Т.М. Траверсе слушно номінує як «особистість без професійної майстерності» [60, с. 31], акцентуючи увагу на сформованості індивіда, суб'єкта професійної діяльності при недостатньому професійному розвитку.

П.І. Сидоров та І.А. Новікова професійний розвиток розглядають як динамічний феномен, що включає не тільки зростання й удосконалення, але виснаження й руйнування, деформації і деструкції, які негативно впливають на динаміку і траєкторії професійної долі. Розглядаючи професіогенез як основу неперервного професійного розвитку, науковці оперують поняттями «адаптивний професіогенез» (нормативний біопсихосоціальний професійний розвиток особистості) і «деструктивний професіогенез» (психосоматосоціальні порушення, викликані негативним впливом професійних чинників) [45, с. 33]. Деструктивний професіогенез, що пов'язаний із психосоматосоціальними порушеннями та негативним впливом професійних чинників, представлений такими складниками: психічний – синдром професійного вигорання, соціально-стресові та посттравматичні порушення, депресивні й тривожнофобічні, неврастичні та залежні розлади (трудоголізм та ін.), деформація особистості; соматичний – соматоморфні розлади та психоматичні захворювання, професійні захворювання; соціальною – порушення соціалізації, соціальні дисфункції, дезадаптація і деградація [45, с. 33-37].

О.П. Морозова також наголошує на нелінійності процесу професійного розвитку, що пов'язаний із тенденцією циклічних повернень через різні причини й обставини [37, с.15-16]. Серед деструктивних тенденцій науковець виокремлює такі:

- несформованість професійної діяльності, що проявляється у відсутності необхідних моральних професійних уявлень, засобів засвоєння діяльності, недостатній професіоналізм і кваліфікація;
- збіднення професійної діяльності, пов'язане із вузькістю її мотивів, бідністю інтересів у професійній діяльності;
- дезінтеграція розвитку професійно-педагогічної діяльності, наприклад, негативна переоцінка цінностей, втрата смислу професійної діяльності, нереалістичні цілі, що не відповідають можливостям; дезактуалізація головної мети;
- метастабільність попереднього досвіду, прихильність до попередніх застарілих ціннісних орієнтирів; невміння прилаштуватися до нових умов;
- зниження об'єктивності в професійній діяльності, блокування розвитку механізмів свідомої саморегуляції (зниження потреби в управлінні собою в діяльності, нездатність до вибору, прийняття рішень тощо);
- диспропорційність, дисгармонійність у розвитку окремих компонентів професійної діяльності, коли розвиток одного компонента випереджає інші або навпаки. Наприклад, операційна сфера професійної діяльності «забігає» уперед мотивів: здатність до спеціальності є, а інтересу до діяльності немає;
- втрата раніше сформованих професійних умінь і навичок, спотворений розвиток професійної діяльності (поява негативних якостей, відхилення від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, неповноцінної професійної позиції, владолюбства, авторитарного стилю спілкування та ін.).

Таким чином, професія педагога належить до професій соціономічного типу «людина-людина», де індивід включений у певні соціокультурні межі та постійно перебуває в просторі міжлюдських взаємин і спілкування. Його професійно-педагогічна діяльність безпосередньо впливає на розвиток гармонійної особистості, причому особистісна зрілість і професійна (інструментальна) майстерність самого педагога є домінуютьною та обов'язковою умовою власного професійного становлення, а професійна мета, успішна взаємодія, організація спільних дій із суб'єктами освітнього простору досягається за рахунок вираженості певних якостей, відношень із соціально-професійним оточенням, «інтерсоціальних» здібностей. Метою післядипломної освіти як складника системи неперервної освіти є соціально-економічна адаптація дорослої людини до постійно змінюваних умов життєдіяльності, організація пролонгованого процесу розвитку і виховання особистості засобами реалізації освітніх програм і послуг впродовж життя тощо. Для цього має бути створена цілісна система неперервного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної освіти, що сприятиме підготовці педагогічних кадрів до активної професійно-компетентної інноваційної діяльності в умовах глобалізації, уможливлуватиме моделювання індивідуальної програми самотворення, самореалізації і самовдосконалення.

### **1.3. Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти**

ПАП у системі післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв'язку етапів акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, сформованістю інтегрованих компонентів, соціально-професійною активністю особистості (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова тощо). Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності включає в себе попередній і разом з тим

характеризується якісними змінами в структурі знань і вмінь педагога. Деякими дослідниками в основу професіогенезу педагога покладено перетворення психологічної структури особистості. Наприклад, В.Д. Шадриков у генезисі структури психологічної системи діяльності, організованої для виконання конкретних функцій та досягнення професійної мети, виділяє певні функційні блоки, зокрема мотиви професійної діяльності, програму діяльності, інформаційну основу, прийняття рішення, підсистеми якостей тощо [61, с. 33].

С.О. Дружилов, розглядаючи професійний розвиток як процес, що має початок, екстенсивний та інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію та закінчення, виділяє такі фази, або стадії його [18, с. 51-52]:

- допрофесіоналізм, коли людина вже працює, проте не володіє повним набором якостей професіонала, результативність об'єкта його діяльності є недостатньо високою;

- власне професіоналізм, коли людина стає професіоналом, демонструючи стабільно високі результати, причому кожна фаза характеризується показниками, що відповідають вимогам певних внутрішніх і зовнішніх критеріїв;

- суперпрофесіоналізм, або майстерність, що відповідає наближенню до «акме» – вершини професійних досягнень;

- післяпрофесіоналізм, за якого людина опиняється або «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», або наставником для інших фахівців.

Результатом онтогенезу фахівця в процесі його професіоналізації С.О. Дружилов вважає професіоналізм.

Г.І. Марасанов і Д.А. Сальник у розвідці «Актуальні питання періодизації професійного розвитку суб'єктів психологічної роботи» при побудові періодизації взяли за основу теорію відношень В.М. М'ясищева. Типологічними основами розвитку суб'єкта діяльності стали такі орієнтири:

хочу, можу, повинен, усвідомлюю. Використовуючи їх, автори обґрунтовують послідовність професійних «епох», через проходження яких відбувається розвиток професіонала.

Період перший, або початкова, рання епоха професійного розвитку, може бути охарактеризований як «більше хочу, ніж можу, і мало усвідомлюю» та «більше хочу, ніж можу, але усвідомлюю значно більше». Цей період перспектив або бурхливого професійного розвитку, що характеризується фоном радісного дискомфорту від усвідомлення перспектив та недостатніми професійними можливостями.

Другий період – особистісно-професійної самореалізації, характеризується виходом фахівця на своє професійне акме-, вершину професіоналізму, своїх можливостей. Його можна назвати періодом «комфортної зневіри», оскільки відбувається зниження інтересу, мотиву до роботи, втрата темпів професійного вдосконалення, орієнтирів у саморозвитку через обсяги роботи.

Третій період – «епоха ветерана». У період свого професійного розквіту фахівець не зумів поставити перед собою якісно нові задачі, важко опановує новий досвід та вдосконалює свій професіоналізм; або формує для себе нові професійні задачі, або втрачає темп і якість роботи, намагаючись віднаходити переконливі для себе й оточуючих причини відмови від нових задач. Це може призвести до епохи професійної нікчемності, що позначається спогадами й образами на молодих і успішних колег, які недооцінюють його [33, с. 17-20].

Розвиток професійної діяльності педагога в системі неперервної педагогічної освіти О.П. Морозова в розвідці «Особливості системогенезу професійної діяльності вчителя» [37, с. 13] пов'язує із проходженням педагогічної діяльності через певні «точки екстремуму», які розташовуються на часовій осі та означають закінчення одного макроетапу та початок іншого, перехід кількісних змін у якісні, зокрема: 1) нульова (початкова) точка; 2) точка першого «запуску» діяльності; 3) точка початку трансформації

наявної діяльності в іншу; 4) точка початку діяльності; 5) точка повної руйнації діяльності. Крім того, ці точки обмежують чотири макретапи генезису професійно-педагогічної діяльності, так звані стадії розвитку діяльності: 1) предгенезис діяльності; 2) власне генезис – становлення діяльності; 3) удосконалення діяльності, що склалася; 4) деструкція діяльності, причому цей етап може йти відразу після другого. Розвиток професійної діяльності породжує ієрархічну організацію, у складі якої пізні структури якісно перебудовують, інтегрують більш ранні утворення шляхом включення їх у новий контекст професійних завдань, перегляду організації минулого досвіду, зміни модальності певних подій. Перехід педагогічної діяльності в новий якісний стан пов'язаний із кількісними змінами в діяльності, накопиченими на окремих мікроінтервалах часу, що відповідає появі спочатку незначних психічних утворень, за рахунок накопичення яких з'являються більші одиниці психічного життя суб'єкта в момент переходу діяльності через «точки екстремуму».

В умовах післядипломної освіти педагогічний акмепрофесіогенез пов'язаний із задоволенням освітніх і професійних потреб фахівців та здійснюється шляхом науково-методичного супроводу їхнього професійного розвитку, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, надання адресної, диференційованої допомоги відповідно до індивідуальних запитів, змодельованих індивідуальних освітніх траєкторій, спланованої організації заходів курсового і міжкурсного періодів, мережевої взаємодії суб'єктів.

Охарактеризуємо основні послідовні **періоди педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти**, які проходить фахівець упродовж усього андрагогічного циклу, зокрема період професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, розвитку і

вдосконалення педагогічної майстерності, творчо-активного самовираження і самореалізації, акмепрофесіоналізму.

Після закінчення вищого навчального закладу випускник проходить **період професійної адаптації**, на якому включається у сферу професійних відношень, опановує нові соціально значущі ролі і функції, утверджується в педагогічному, учнівському та батьківському колективах, долає протиріччя між індивідуальним рівнем професійної компетентності, здобутими знаннями, уміннями, навичками та багатовекторними завданнями професійно-педагогічної діяльності.

**Адаптація** – це процес цілісного, системного, багаторівневого прилаштування, що задіює фізіологічний, психологічний та соціальний рівні та спрямований на встановлення рівноваги між індивідом і соціальним середовищем до умов праці (предметно-діяльнісна адаптація), а також до соціально-психологічного клімату колективу, ціннісних орієнтирів, стилю управління і системи ролей, особливостей міжособистісних відношень (особистісна адаптація) [41, с. 318, 321, 322; 44, с. 41-43; 58, с. 141]. Під психологічною професійною адаптацією розуміють не лише як процес і результат установа динамічної рівноваги в системі «людина – професійне середовище», а як основу для формування новоутворень психічних якостей (А.О. Реан, М.А. Дмитрієва та ін.)

У період *професійної адаптації* відбувається репродукування засвоєних педагогом у вищому навчальному закладі знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, форм і методів роботи, постійне поглиблення загальноосвітньої і фахової підготовки, засвоєння ціннісних орієнтацій професії тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається як нормативний спосіб виконання професійних завдань, що відповідає сучасним викликам суспільства й освіти. Поступово **актуалізується професійний простір фахівця**, формується його професійно-особистісна мотивація, накопичується особистий досвід, виробляється індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності та певні поведінкові моделі тощо. Проте



молодий фахівець відчуває труднощі соціально-професійної адаптації, спричинені його професійно-особистісною некомпетентністю, недостатнім рівнем підготовки у вищій школі, розходженням між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, неготовністю до вирішення складних професійних завдань, виконання соціально значущих професійних функцій, нездатністю реконструювати модель професійної поведінки, несформованістю професійної позиції, недостатнім набуттям досвіду тощо.

У період адаптації молодого педагога до професійної діяльності В.А. Семиченко виділяє напрями перебудови системи відношень і способів взаємодії з іншими суб'єктами, спричинені поліфункціональним характером діяльності педагога, що трансформують психіку, змінюють особистість, стабілізують структуру професійно важливих якостей [44, С. 44-46]: 1) включення в нову систему діяльності, зокрема оволодіння певним алгоритмом дій, передача накопиченого пасивного потенціалу учням, зміна системи контролю над діяльністю та ін.; 2) включення в нову систему соціальних відношень, що пов'язано із зміною референтної групи, рольових позицій (організатор, консультант, координатор спільної діяльності, наставник та ін.), засвоєнням нормативів поведінки та ін.; 3) звикання до нової середовища, що вимагає від учителя іншого життєвого ритму, зміни життєвої перспективи та ін. Л.М. Мітіна також акцентує увагу на таких стратегіях професійної адаптації: адаптивної поведінки, тобто професійного функціонування, та професійного розвитку, особистісного й професійного, що є умовами успішної професіоналізації.

Тому під час професійної адаптації молодий педагог потребує неперервного диференційованого психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного та інформаційного супроводу.

Успішно вирішивши завдання адаптаційного періоду, педагог переходить в наступний період акмепрофесіогенезу – **набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду.**

**Професійно-педагогічний досвід<sup>6</sup>** – це сукупність засвоєних, практично виважених знань, прийомів і навичок професійно-педагогічної діяльності, що динамізують освітній процес і дають педагогічному працівнику можливість обирати найбільш оптимально-результативні форми й методи залежно від мети, завдань, настанов, формують індивідуальний педагогічний почерк, визначають творчий педагогічний портрет. Це складна система педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення освітніх завдань, що є результатом систематичної роботи фахівця над удосконаленням рівня розвитку педагогічної майстерності в системі післядипломної педагогічної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників, переосмисленням власних професійних здобутків. Досвід характеризується професійною спрямованістю особистості на певну галузь діяльності, обсягом та якістю, його набуття становить продовжений у часі процес, що може починатися в певному навчальному закладі й тривати в тих чи інших формах усе людське життя [3, с. 52]. Отже, професійно-педагогічний досвід формується, структурується, узагальнюється й трансформується впродовж усієї творчої професійно-педагогічної діяльності. Його організація і впорядкування у власне діяльнісній площині відбувається через процеси розуміння та інтерпретації, інтеграції і включення у смислові структури свідомості та значною мірою залежить від соціокультурних змін, суспільних та освітніх викликів. Досліджуючи структуру властивостей і якостей гармонійної особистості, деякі науковці досвід трактують як обов'язкову умову професійного розвитку.

Професійно-педагогічний досвід у єдності теоретичного, практичного, методичного тощо аспектів являє собою складну систему педагогічних стратегій і тактик, способів і прийомів успішного вирішення професійно-педагогічних завдань, є результатом систематичної роботи над удосконаленням професійного

---

<sup>6</sup> **Професійно-педагогічний досвід** витлумачується дослідниками як різноманітно закодована в ментальному просторі індивіда екзистенційна історія його буття в професійному контексті (Н.В. Чепелева), «внутрішній» чинник і найважливіший складник професійного «Я» (Л.А. Чистякова), джерело нових знань і регулятор педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна).

рівня<sup>7</sup> в системі післядипломної освіти, творчим засвоєнням перспективних педагогічних ідей попередників і сучасників. Професійно-педагогічний досвід (зокрема засвоєння окремих дій та операцій, стилю професійно-педагогічної діяльності, послідовності використання методів і прийомів та ін.) є важливим для вироблення власної системи професійно-педагогічних дій, забезпечують професійно гарантований ступінь результативності професійно-педагогічної діяльності для виходу на рівень концептуально професійної поведінки.

У період набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація фахівцем власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, розвиток професійно значущих компетентностей. Педагог, акумулюючи перспективний педагогічний досвід колег, адекватно виділяє себе із соціального і професійного середовища, рефлексивно осмислює свою професійно-педагогічну діяльність та вибудовує *проект нової якості професійно-педагогічної дії*, зокрема конструює освітній процес, продумує принципи професійно-педагогічної діяльності, моделі співпраці із суб'єктами освітнього процесу, добирає новітні методи, прийоми, технології для вирішення поставлених завдань. Поступово оволодіває системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть неперервному самовдосконаленню, підвищенню фахового рівня.

Наступний період акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти – **період розвитку і вдосконалення педагогічної майстерності**. Засвоєні

---

<sup>7</sup> **Рівень педагогічної майстерності** – це характеристика досягнення суб'єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку професійної компетентності, набутих протягом міжкурсового періоду компетенцій для забезпечення продуктивності і якості освітнього процесу.

**Рівень професійної компетентності** – це ступінь професійного, методичного, комунікативного, соціального, інформаційно-комунікаційного, рефлексійно-прогностичного тощо розвитку педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, оволодіння ним знаннями, вміннями, навичками, професійними здібностями для успішно вирішення на практиці психолого-педагогічних завдань, організації освітнього процесу, спрямованого на формування життєспроможної й життєздатної особистості.

**Рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності** – ступінь вміння науково-методичного працівника організувати власну продуктивну професійно-педагогічну діяльність на всіх етапах міжкурсового періоду [50, с. 62-63].

педагогом, практично виважені на попередніх фазах професійного розвитку знання, прийоми та навички професійно-педагогічної діяльності, розвинуті компетентності динамізують дидактичний процес і уможливають добір найбільш результативних форм, методів і технологій залежно від мети, завдань, настанов. Під час зазначеного періоду професійно-педагогічна діяльність фахівця спрямована на оптимізацію освітнього процесу, зокрема постановку освітніх завдань, які вдосконалюють зміст, структуру освітнього процесу, вироблення нестандартних, оригінальних шляхів та засобів їх розв'язання, упровадження новітніх освітніх підходів тощо. Апробуючи в інноваційному режимі ідеї педагогів-новаторів, здійснюючи педагогічний моніторинг освітніх інновацій, педагог **опановує методологію творчої діяльності, виробляє оригінальну, самобутню педагогічну систему дій** через організацію науково-дослідної роботи, розроблення програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль, обирає продуктивні комунікативно-ситуативні моделі професійної взаємодії, одержує результат у вигляді перспективного педагогічного досвіду.

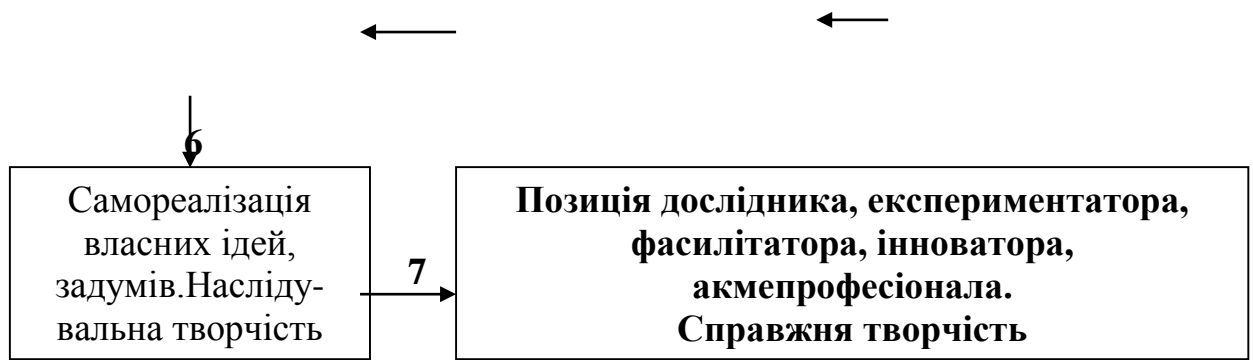
Компетентний у предметній, психолого-педагогічній і технологічній галузі педагог здатний продукувати на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширювати власний досвід, тобто готовий до прояву педагогічної зрілості на наступному періоді педагогічного акмепрофесіогенезу – **періоді творчо-активного самовираження й самореалізації**. Педагог зреалізовує попередньо накреслені плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, створюючи авторські програми, методики, тиражований досвід, поелементні технології, методичні рекомендації; систематизує методичні прийоми і форми роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси навчально-дидактичних матеріалів тощо. Упроваджуючи нововведення, педагог здійснює корекцію, самомоніторинг професійно-педагогічної діяльності. Під час організованого навчання певна педагогічна технологія запам'ятовується, фахівець на її

основі розуміє свою індивідуальну сутність та, вибудовуючи власну педагогічну концепцію і персонал-технологію, починає тиражувати їх.

*Персонал-технологію* доцільно розцінювати як один із варіантів модифікаційної моделі реалізації нової чи інноваційної технології, персоналізованої в процесі її застосування на практиці, що відбиває індивідуально-виконавську майстерність педагога [34, с. 81-82, 167]. Отже, рівень засвоєння чи вироблення педагогом персонал-технології, адаптованої, індивідуальної чи авторської, повною мірою характеризує ступінь його творчо-активного самовираження чи самореалізації в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Формування позиції акмепрофесіонала відбувається під впливом самомотиваційної діяльності фахівця та проходить такі стадії (за І.М. Дичківською, О.М. Куцевол): зацікавленість певною інноваційною методичною проблемою, темою, педагогічною ситуацією – бажання творчо розв’язати її, допитливість – сенситивність до новизни, пошук нових вражень – самостійність («Я не хочу діяти за зразком, шаблоном», «Мене не задовольняють традиційні настанови, шаблони, технології, оскільки не дають бажаного результату») – професійний інтерес – успішний досвід реалізації продукту педагогічного пошуку, творчості – самореалізація в педагогічній діяльності – позиція дослідника, інноватора, акмепрофесіонала (див. *рис. 1.3.1*). Творчий пізнавальний пошук, удосконалення методів і прийомів професійно-педагогічної діяльності є рушійним чинником неперервної акмединаміки впродовж усього міжкурсового періоду.





**Рис. 1.3.1. Стадії розвитку самомотиваційної діяльності фахівця в умовах післядипломної освіти**

Педагогічна креативність, інноваційне мислення, потреба в постійній професійній самоактуалізації, творчо-активна позиція, максимальне вдосконалення шляхом самоорганізації, самопідготовки, самоосвіти, самореалізації, самовираження і самоствердження допомагають досягти педагогу *вершини професіоналізму (професійного акме)*. Акме в професійному розвитку окреслює той психічний стан, за якого відбувається професійний та соціальний розквіт педагога, досягаються високі успіхи в професійно-педагогічній діяльності, що виходять поза межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском тощо. Розглядуваний стан уможлиблює перехід на найвищий щабель професійного розвитку – **період акмепрофесіоналізму**.

Педагог-акмепрофесіонал виступає виразником постійних соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві й освітній галузі зокрема, має оригінальний погляд на освітній процес, мобільно модифікуючи поведінкові та змістові шаблони, самомотивований на експеримент, новаторство, неперервний педагогічно-методичний пошук оригінальних форм, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що забезпечують високу результативність та якість. На думку С.С. Пальчевського [39, с. 38], акмеологічна позиція вчителя проявляється у налаштуванні на конгруентність у стосунках із вихованцем, сприйняття його

у світлі потенційних можливостей та готовності до здійснення педагогічного патронату на їх основі, пошук шляхів професійного вдосконалення для виконання цих завдань. Педагог виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові задачі, прийоми і технології, досягає унікальних, неординарних, принципово нових результатів, робить індивідуальний творчий внесок у досвід професії, зокрема отримує новий продукт, теоретичні концепції, майстерний педагогічний досвід.

**Майстерний професійно-педагогічний досвід** – освітня діяльність фахівця, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів. Майстерний професійний досвід вирізняється *концептуальністю, ексклюзивністю, оригінальністю, самобутністю, інноваційністю, вивіреністю до рівня технологічно послідовного алгоритму педагогічних дій, високою ефективністю*. Компетентнісний досвід і творчий підхід завжди збільшують свободу маневру, педагогічної імпровізації. Проте Н. Кузьміна і Н. Кухарев застерігають від надмірного перебільшення ролі професійно-педагогічного досвіду в професійному розвитку педагогічного працівника: «Досвідченість (стаж роботи) сама по собі не призводить до структурних змін у діяльності...» [30, с. 36]. Варіанти сприйняття професійно-педагогічного досвіду зумовлені різними настановами суб'єкта й можуть набувати такого характеру [27, с. 234-235.]:

- *оцінного* (сприйняття досвіду з настановою на оцінку успішності/неуспішності досвіду);
- *дослідницького* (сприйняття з настановою на вивчення механізмів результативності й продуктивності);
- *імітаційного* (сприйняття з настановою на подальше відтворення механізмів продуктивності);

– *креативного* (сприйняття з настановою на вдосконалення досвіду).

*Індивідуально-творчий стиль діяльності*<sup>8</sup> характеризує сформовану в нього протягом професійно-педагогічної діяльності стійку індивідуально-специфічну систему активних і адаптивних засобів, прийомів, методів, способів вирішення професійних завдань, форм професійно-педагогічної взаємодії, вибір яких зумовлений актуальним професійним змістом і метою, вироблення *авторської системи діяльності*<sup>9</sup> як оригінальної, самобутньої цілісної загальнопедагогічної, науково-методичної, ціннісно-світоглядної тощо системи, у межах якої створюється потужне мотиваційне поле для засвоєння нових способів навчальної і розумової діяльності, розвитку досконалої особистості, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягаються високі стабільні навчальні результати.

Періоди ПАП безпосередньо корелюють із рівнями професійного розвитку. Зокрема професійна атаптація починається з репродуктивного рівня професійно-педагогічної діяльності, поступово фахівець піднімається на більш високі шаблі, удосконалюючи рівень професійної компетентності, засвоюючи нові професійні ролі і функції, опановуючи систему професійних відношень. Треба враховувати той факт, що іноді спостерігається затримка професійного становлення, перебування педагога довгий час на певному

---

<sup>8</sup> **Індивідуально-творчий стиль професійно-педагогічної діяльності** характеризує сформовану в педагогічного працівника протягом андрагогічного циклу стійку індивідуально-специфічну систему активних і адаптивних засобів, прийомів, методів, способів вирішення професійних завдань, форм професійно-педагогічної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу, вибір яких зумовлений актуальним професійним змістом і метою. Як інтегративна характеристика майстерної професійно-педагогічної діяльності індивідуально-творчий стиль відображає стиль керівництва навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів, стиль професійно-педагогічної взаємодії, стиль поведінки і саморегуляції, а також вироблене методичне кредо, авторську концепцію праці.

<sup>9</sup> Під **авторською системою професійно-педагогічної діяльності** (послугуємося терміносполукою, уведеною в науковий обіг Л.І. Дубровіною і Н.В. Кузьміною) розуміємо оригінальну, самобутню цілісну загальнопедагогічну, дидактичну, методичну й ціннісно-світоглядну систему, у межах якої створюється потужне мотиваційне поле для опанування навчального предмета (дисципліни), засвоєння нових способів навчальної і розумової діяльності, обміну соціокультурним досвідом, і що найголовніше, закономірно досягається новий професійно значущий результат, робиться індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти, модернізуються компоненти системи (цілі, зміст, освітні підходи і технології, система відношень між суб'єктами та ін.). Досягнення високих стабільних результатів освітнього процесу уможливується за врахування суб'єктного досвіду його учасників, їхніх домінуючих стилів навчання (кінестетично-дотиковий, аудіальний, візуальний) і стилів мислення (конкретно-послідовний, конкретно-вибірковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-вибірковий), а також добору матеріалу, що сприяє розширенню індивідуального досвіду, розвиває увагу, стимулює незалежність думки, суджень і дій у взаємозв'язку із соціальними вміннями тощо.



рівні, зниження ефективності і результативності професійно-педагогічної діяльності.

**Рівні педагогічного акмепрофесіогенезу (РПАП)** – це характеристика досягнення суб'єктом професійно-педагогічної діяльності певного ступеня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, розвитку професійної компетентності і педагогічної творчості, набутих впродовж міжкурсового періоду компетенцій шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти. Рівень педагогічного акмепрофесіогенезу фахівця визначається не тільки за ступенем сформованості компонентів і критеріїв їх прояву в професійно-педагогічній діяльності, але з урахуванням поступового ускладнення, розширення і варіювання сфер діяльності, зростання складності вирішуваних професійних завдань, підвищенням ролі особистості педагога.

**I рівень розвитку ПАП – репродуктивний.** Професійно-педагогічна діяльність включає відтворювальні, наслідувальні (за теоретичним зразком, еталоном, схемою), копіювальні дії колег, репродукування засвоєних у вищі знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи без урахування інноваційних завдань освітньої галузі, конкретних умов навчання, суб'єктного досвіду. Проявляється недостатній компетентнісний досвід у професійній, особистісній, мотиваційній сферах; інтуїтивний спосіб вирішення професійно-педагогічних завдань; відсутність власного методичного почерку, послідовної системи професійно-педагогічних дій. Низький рівень навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу. Подальшого вдосконалення потребує культура мовлення, стиль спілкування із суб'єктами освітнього процесу. Розроблений проект професійного розвитку набуває декларативного характеру.

**II рівень розвитку ПАП – оптимальний.** Педагог із набуттям компетентнісного досвіду виробив певну систему професійно-педагогічних дій, що забезпечують вирішення освітніх завдань. Відтворює опановані

способи професійно-педагогічної діяльності, продуктивні моделі професійно-педагогічного спілкування, освітні підходи і технології, комбінуючи, трансформуючи й обираючи їх відповідно до мети і завдань, конкретної ситуації. Частково зреалізовує цільовий, змістовий, процесуальний, ціннісно-світоглядний, результативний аспекти професійно-педагогічної діяльності, яка характеризується середньою результативністю на рівні навчального закладу, результативність міського рівня має безсистемний, нестабільний прояв. Професійний розвиток впродовж міжкурсового періоду здійснюється за індивідуальною освітньою траєкторією.

**III рівень розвитку ПАП – досконалий.** Освітній процес переведено на технологічний (новаторський) етап проектування і моделювання освітньої системи з урахуванням дидактичних цілей, заданого рівня засвоєння матеріалу, розвитку компетентностей, суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу тощо. Проте моделювання системи професійно-педагогічної діяльності, її цільового, змістового, процесуального, ціннісно-світоглядного, результативного аспектів відбувається не в цілому, а тільки за певними питаннями. Організовує людиноцентрований освітній процес, забезпечує ефективний науково-методичний супровід (авторське навчально-методичне забезпечення) формування всебічно гармонійної особистості. Професійно-педагогічна діяльність характеризується високою, стабільною результативністю на рівні навчального закладу, високими показниками на обласному, всеукраїнському рівнях. Соціально активна й соціально відповідальна особистість, має сформований ціннісно-смісловий простір, вироблені в професійно-педагогічній діяльності професійні пріоритети, морально-етичні орієнтири, професійно важливі якості. Активно-творчо моделює і зреалізовує завдання власного проекту професійного розвитку впродовж міжкурсового періоду, веде неперервний пошук ефективних форм, методів, прийомів самоактуалізації.

**IV рівень розвитку ПАП – продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний.** Найвищий рівень професійного розвитку,

що гармонійно інтегрує професіоналізм, новаторство, педагогічну творчість у професійно-діяльнісному, індивідуально-особистісному та мотиваційно-рефлексійному аспектах. Професійно-педагогічна діяльність визначається новим рівнем якості, що характеризується оригінальністю, творчістю і дає професійно значущий результат, індивідуальний внесок у розвиток професійної спільноти у формі розроблених персонал-технологій, методики викладання предмета, авторської системи діяльності тощо. Інноватор, самомотивований на експеримент, дослідження, неперервний педагогічно-методичний пошук. На високому рівні володіє спеціальними педагогічними здібностями, має концептуальне професійне мислення. Висока результативність (предметні олімпіади, конкурси тощо) на обласному, всеукраїнському, міжнародному рівнях. Перспективний педагогічний досвід поширює на міському, обласному (всеукраїнському, міжнародному) рівнях. Організовує авторські курси підвищення кваліфікації у формі педагогічної майстерні, творчої лабораторії, авторської школи тощо. Наставницька діяльність ґрунтується на позиціях співтворчості, співдії, новаторства та цілковитої самоактуалізації в професійному просторі. Простежується стабільна висхідна акмединаміка професійного-особистісного розвитку педагога впродовж усього міжкурсового періоду.

Періодизацію педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти унаочнює таблиця 1.3.1.

Отже, ПАП у системі післядипломної освіти являє собою неперервний, динамічний, поетапний, інтегративний процес професійного формування і вдосконалення фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією, що забезпечує загальне та професійне становлення професіонала, його готовність до інноваційно-перетворювальної творчої діяльності, саморозвиток і самовдосконалення впродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти.

Таблиця 1.3.1

## Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу фахівця в умовах післядипломної освіти

Періоди ПАП	Рівні ПАП	Основні індикатори-характеристики ПАП	Форми неперервної освіти	Форми реалізації завдань ПАП
Період професійної адаптації	Репродуктивний	Актуалізація професійного простору педагога, включення у сферу професійних відношень, опановування нових соціально значущих ролей і функцій в умовах реформування освіти, утвердження в педагогічному та учнівському колективах, формування професійно-особистісної мотивації. Професійно-педагогічна діяльність характеризується репродукуванням засвоєних знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, традиційно-стереотипних форм і методів роботи, низькою результативністю на рівні закладу.	Формальна (курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, магістратура, аспірантура) Неформальна (практично-семінарські заняття, круглі столи, майстер-класи) Інформальна (життєвий і соціальний досвід, набуття знань за допомогою ІКТ, самоосвіта)	Мотиваційно-планувальна та самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, участь у методичній роботі, контролю-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна
Період набуття емпіричного досвіду	Оптимальний	Акумулюючи досвід колег, фахівець виділяє себе із соціального та професійного середовища, рефлексивно осмислює власну професійну діяльність та вибудовує проект власної педагогічної дії. Шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, розвиток професійно значущих компетентностей, набуття компетенцій.		
Період формування та вдосконалення педагогічної майстерності	Досконалий	Опановує методологію творчої діяльності, віднаходить ефективну педагогічну систему через дослідну роботу, розробку програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль і почерк. Освітній процес переведено на технологічний рівень. Перспективний педагогічний досвід набуває певної системи. Апробує сучасні науково-методичні концепції, виявляє та впроваджує продуктивні технології навчання і виховання.		
Період творчого самовираження і самореалізації	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Активно-творча реалізація завдань проекту власного професійного розвитку. Продукує на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширює власний перспективний досвід, розробляє ефективний науково-методичний супровід освітнього, зреалізовує попередньо накреслені власні плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, прогнози на основі апробації авторської програми, методики, тиражованого досвіду, поелементної технології, методичних рекомендацій; систематизує методичні прийоми, форми і методи		

		роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси дидактичних матеріалів, тексти письмових робіт, тестові завдання різних форматів тощо.		
<b>Період акмепрофесіоналізму</b>	Продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний	Інноваційно-експериментальний, проектний підхід до виконання завдань професійного розвитку, становлення і самовдосконалення. Педагог виступає агентом постійних соціокультурних змін, інноватором, який самотивований на експеримент, дослідження, постійний педагогічно-методичний пошук. Перспективний педагогічний досвід, авторські педагогічні технології виносить на обласний, міський рівень, ЗМІ; є переможцем фахових конкурсів тощо.		

## **2. Науково-методичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти**

### **2.1. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного педагогічного акмепрофесіогенезу**

Професійний розвиток фахівців упродовж життя відбувається за допомогою формальної, неформальної та інформальної освіти.

**Формальна освіта** (від англ. formal education) – це освіта інституціолізована, цілеспрямована, спланована за участю державних та визнаних приватних організацій і в цілому становить формальну освітню систему країни з надання освітніх програм і відповідних кваліфікацій, визнаних державою.

Формальна освіта – державна система підвищення кваліфікації фахівців, що має затвержені освітні (освітньо-професійні та освітньо-наукові) програми і терміни навчання. Вона відбувається, зазвичай, у спеціально створених умовах (зкладах) та контролюється державою. Навчальні заклади цієї системи надають «освітні кваліфікації» – посвідчення, атестати, сертифікати, дипломи, що засвідчують здобуття певного рівня знань, умінь, навичок, розвиток компетентностей, підтвержене оцінкою, що присуджується за загальноприйнятими критеріями.

**Неформальна освіта** (від англ. non-formal education) – це освіта інституціолізована, цілеспрямована та спланована закладом післядипломної освіти без надання освітніх програм і кваліфікацій, і є додатковою, альтернативною та/або доповнювальною до формальної освіти в процесі освіти впродовж життя. Слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти, але не передбачає обов'язкової безперервної структурованої послідовності у здобутті освіти й може бути короткотерміною, невеликої або великої інтенсивності, зокрема у формі короткотермінових курсів, семінарів, практичних

занять. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими межами.

Неформальна освіта фахівців є варіативною формою освіти впродовж життя, здійснюється в контексті навчально-просвітницьких ініціатив, що набули поширення в усіх регіонах України та поза її межами, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок, набуття компетенцій. Неформальна освіта здійснюється в просвітницьких центрах, університетах, клубах, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, школах, майстернях ремесел, комп'ютерних та мовних курсах, гуртках за інтересами та ін. До сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом андрагогів, коучів, репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників. Формальні кваліфікації можуть бути отримані фахівцем шляхом освоєння певної сукупності окремих програм неформальної освіти й відповідного визнання уповноваженим органом набутих знань, умінь, компетентностей.

**Інформальна освіта** (самоорганізована освіта, самоосвіта) – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває впродовж усього життя. Це здобуття фахівцем необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду. Інформальна освіта реалізується за рахунок власної активності педагога в оточуючому культурно-освітньому середовищі, при цьому фахівець перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники власного розвитку. Інформальна освіта може здійснюватися шляхом цілеспрямованого спілкування, читання, перегляду телепередач, відвідування установ культури, подорожей тощо. Як і неформальна освіта, інформальна освіта не обмежується часовими межами, необов'язково має систематичний характер, не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, її результати можуть зараховуватись у формальній освіті в порядку, який передбачений чинним законодавством.

Післядипломна педагогічна освіта є складником системи неперервної освіти в Україні, формою освіти дорослих, виходячи з їхніх індивідуальних потреб і запитів у здобутті певних знань, виробленні навичок і вмінь, особистісному і професійному розвитку впродовж життя. Формальна післядипломна педагогічна освіта включає:

- *спеціалізацію* – профільну спеціалізовану підготовку фахівця з метою набуття ним здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- *підвищення кваліфікації* – складник формальної професійної освіти, організована форма навчання дорослих, головною метою якої є приведення фахової та посадово-функціональної компетентності фахівців у відповідність до потреб та вимог суспільства, держави, ринку праці, а також задоволення особистісних освітніх запитів працівника, зумовлює його конкурентоздатність у професійній сфері;
- *стажування* – набуття фахівцем досвіду виконання професійних завдань, обов'язків і функцій певної професійної діяльності або галузі знань;
- *здобуття іншої спеціальності* на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду.

Підвищення кваліфікації фахівців здійснюється на базі закладів післядипломної освіти шляхом виконання фахівцем освітньо-професійних програм, різноманітних ліцензованих, сертифікаційних навчальних або навчально-дослідницьких програм, участі в спільних проектах, тренінгах, стажування, перепідготовки тощо впродовж усього міжкурсового періоду.

Система підвищення кваліфікації є найважливішим складником неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів, технологій, неперервність курсового і міжкурсового періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки вимогою часу, а передусім визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти. Сучасна система



підвищення кваліфікації покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, створити такий диференційований акмеологічний простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному та особистісному вимірах шляхом формальної та неформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріантних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівця новими перспективними знаннями, розвитку професійних компетентностей, нескінченного творчого пошуку.

Формування нового змісту підвищення кваліфікації фахівців має здійснюватися з урахуванням галузевої специфіки та професійного спрямування, що визначається:

- викликами відкритого суспільства щодо забезпечення навчальних закладів висококваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг фахівцями;
- сучасними вимогами щодо форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності;
- досягненнями в напрямках соціальної, педагогічної, психологічної, управлінської, економічної, правової, технологічної та ін. підготовки.

В умовах післядипломної педагогічної освіти розбудова гнучкої, випереджувальної системи науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу фахівців передбачає:

- надання випереджувальних сервісних послуг для неперервного саморозвитку й самореалізації педагогічних працівників на принципах бенчмаркінгової діяльності, що включає створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища з домінуванням мобільних програм підвищення кваліфікації, модернізацію змісту, форм, методів, технологій навчання залежно від суспільних та індивідуальних освітніх потреб замовників, відповідно до темпів

застарівання й оновлення інформації, можливостей та особливостей, компетентнісного досвіду фахівців;

- забезпечення андрагогічних, аксіологічних, акме-синергетичних, культурологічних, інтегративних, навчально-розвивальних, праксеологічних, інформаційних функцій системи підвищення кваліфікації та ін.;

- розроблення й упровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, форм освіти дорослих, андрагогічних метатехнології відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією;

- підготовку андрагогів для ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців в його дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках;

- забезпечення інформаційно-комунікаційної підтримки професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, платформи з обміну знань, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо.

Система підвищення кваліфікації має ґрунтуватися на основних **методологічних підходах** до освіти дорослих:

- **андрагогічному**, який визначає шляхи вдосконалення процесу здобуття професійно значущих знань, формування вмінь, навичок, настанов з урахуванням специфічних рис навчання дорослих;

- **діяльнісно-творчому**, що спрямовує самостійне творче моделювання освітнього процесу на основі цілепокладання, проектування, організації,

контролю й рефлексійного аналізу на всіх етапах міжкурсового періоду, передбачає формування творчого потенціалу, інноваційної творчої позиції, внутрішньої пізнавальної мотивації фахівця, його самореалізацію в практичній діяльності;

- **акме-синергетичному**, який націлює професійно-педагогічну діяльність керівника на досягнення професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, що реалізується у творчій діяльності та синергійній цілісності людини в плані її професійного становлення;

- **аксіологічному**, що передбачає вибір особистісно-значущої системи самоорганізації та саморозвитку, індивідуальної освітньої траєкторії, урахування власної «Я-концепції», тобто педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів тощо;

- **системному**, за якого підвищення кваліфікації фахівців виступає цілеспрямованою, скоординованою творчою діяльністю всіх суб'єктів, при цьому мета і завдання, зміст і метатехнології, форми і засоби навчання, усі етапи професійно-особистісного розвитку взаємозв'язані;

- **компетентнісному**, що зумовлює оптимізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного суб'єкта, забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм, параметрів і шляхів навчання в системі післядипломної освіти, розвиток компетентностей, формування акмеологічної професійної позиції для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей;

- **інтегративний підхід**, що є шляхом до інтеграції формальної та неформальної освіти педагогічного працівника;

- **коучинг-підхід** допомагає виокремити та сформулювати проблему, цілі, шляхи максимально можливого професійного розвитку та засоби їх досягнення за обраним напрямом, розкриваючи природний потенціал особистості, цінності, прагнення;

- **герменевтичний підхід** уможлиблює формування настанов на розуміння (осмислення) педагогічної дійсності з позицій виявлення сенсу освіти як форми соціально-особистісного буття, оволодіння сутнісними законами становлення і розвитку людини, принципами і методами взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, його інтерпретації тощо;

- **праксеологічний підхід** (від др.-грецьк. πράξις – діяльність, λογία – наука, вчення; мистецтво техніки «дії») – допомагає розробляти, апробувати, установлювати норми професійно-педагогічної діяльності, здійснювати пошук способів підвищення її успішності, створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення; розкрити ефективні механізми застосування педагогічних нововведень; організувати оптимальну інноваційну діяльність.

Підвищення кваліфікації має відбуватися з урахуванням **основних системоутворювальних принципів побудови відкритої освіти**, зокрема:

- *неперервності* – це принцип, що передбачає організацію систематизованого й цілеспрямованого процесу професійного розвитку, необхідних для успішної творчої професійної діяльності компетентностей, професійно значущих якостей упродовж життя;

- *системності* – сукупність взаємозв'язаних елементів, зокрема цілей, умов, чинників, організаційного, змістового, акметехнологічного, діагностичного й нормативно-правового забезпечення, що уможлиблює послідовний, цілісний, логічно впорядкований і структурований поетапний процес професійного розвитку в системі післядипломної освіти;

- *гуманізації* – реалізація принципу уможлиблює побудову людиноцентрованої освіти, за якої створюється диференційований освітній простір, тобто сприятливі, комфортні умови для професійного розвитку, вияву творчої індивідуальності та реалізації потенційних ресурсів, що забезпечують високий рівень професійної самоактуалізації, кваліфіковане, якісне, продуктивне виконання

професійних завдань, інноваційних ролей і функцій, причому освітній процес ґрунтується на повазі, взаємній довірі, толерантності;

- *варіативності*, що передбачає комбінаційну гнучкість, можливість вибору параметрів, змісту, методів, джерел, термінів, темпу навчання за індивідуальною освітньою траєкторією, що робить систему навчання ефективною, економічною і цікавою;

- *модульності* – принцип до організації процесу навчання шляхом опанування модульних освітніх програм професійного розвитку на основі поєднання модульних технологій навчання і залікових кредитів, причому слухач послідовно й виважено засвоює навчальний матеріал цілісними, ієрархічно впорядкованими й структурованими частинами (*кредитними модулями, змістовими модулями і підмодулями*), результати яких є підставою для визначення результативності і якості підвищення кваліфікації;

- *гнучкості і мобільності* – принцип полягає в розробленні змісту, варіативних планів і програм, параметрів навчання з урахуванням соціокультурних змін і вимог до підготовки конкурентоспроможного фахівця, гнучкості методів, метатехнологій, форм;

- *випереджувального професійного розвитку*, що уможлиблює підвищення освітньої і професійної кваліфікації та подальший професійний розвиток відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти, європейських і державних стандартів;

- *мережевої діяльності*, тобто взаємодії і співробітництва на засадах методичного менеджменту і самоменеджменту в умовах відкритої системи;

- *раціонального поєднання самостійності і творчої активності*, за якого моделює й організовує процес професійного розвитку, обирає форми самостійної (підготовка до семінарських, практичних занять, лекцій і под.) та індивідуальної роботи протягом міжкурсого періоду;

- *індивідуалізації та диференціації* – принцип уможлиблює планування і реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійного

досвіду, кваліфікаційної категорії, можливостей, здібностей, індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності;

- *технологічності* – передбачає використання при навчанні в системі ПК ефективних андрагогічних метатехнологій (інтерактивних, тренінгових, акмеологічних, ігротехнологій, психофізіологічних та ін.), методів і прийомів, форм активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- *науково-методичного супроводу* – принцип полягає в неперервній підтримці творчих ініціатив, інновацій на всіх етапах міжкурсового періоду, ефективному науковому, інформаційному, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному забезпеченні процесу самовдосконалення й самореалізації, професійній мотивації до виконання професійних ролей;

- *моніторингу якості*, що забезпечує можливість перманентного вимірювання й оцінювання професійного розвитку, професійної акмединаміки на всіх етапах міжкурсового періоду.

Отже, упровадження нових підходів до розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних і регіональних стандартів, запровадженням індивідуально-диференційованих форм підвищення кваліфікації, перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих тощо зумовлює якісне оновлення післядипломної педагогічної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів педагогічного акмепрофесіогенезу дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного саморозвитку, самонавчання і самореалізації шляхом формальної і неформальної освіти впродовж усього життя.

## **2.2. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу**

Філософське осмислення освітніх процесів сучасності та їх відповідних перспективних трансформацій епохального характеру в майбутньому дає підстави обґрунтувати це явище як «парадигмальна революція в освіті». Недаремно у світі став потужно проявляти себе загальноцивілізаційний закон пріоритетності освіти, здатної швидко й адекватно реагувати на соціально-економічні й технологічні зміни. Своєрідним відгуком на цивілізаційно-історичні імперативи ХХІ століття є вироблення нової моделі – освіта для стійкого розвитку, – підґрунтям для якої слугує філософія людиноцентризму й екзистенціалізму, переосмислення засадничих принципів, ціннісних настанов і способів професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників. На думку президента НАПН України, акад. В.Г. Кременя, модернізація всієї освітньої системи передусім передбачає створення *мережевого суспільства* (*курсив наш – С.В.*), тобто творчих об'єднань, колективів людей, які досягають високих результатів. Такий мережевий освітній простір надає можливості для продуктивного професійного діалогу між усіма його суб'єктами, забезпечує прогностичний, тобто випереджувальний характер освіти, стимулює учасників мережевого співтовариства на досягнення нової якості педагогічної дії, неперервний акмепрофесіогенез упродовж життя.

Інноваційною технологією створення мережевого освітнього простору для акмепрофесіогенезу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти є *науково-методичний супровід*, що дозволяє подолати відірваність курсового і післякурсного періодів як єдиного андрагогічного циклу, створити диференційовані умови для опанування педагогом позиції суб'єкта професійного самовдосконалення і самореалізації, засвоєння інноваційних професійних ролей і функцій на рівні вітчизняних і світових стандартів тощо.

У термінологічному ланцюгу «забезпечення», «супроводження», «підтримка», «супровід», «постачання» надаємо перевагу поняттю «*науково-методичний супровід акмепрофесіогенезу педагогічних працівників*». Свою позицію обґрунтуємо тим, що цей різновид професійної фасилітативної підтримки, взаємодопомоги, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивного

взаємонавчання передбачає гуманістичну, людиноцентровану спрямованість професійного розвитку педагогічних працівників упродовж усього міжкурсового періоду. Осердям освітнього процесу виступає педагог, активний суб'єкт творчої самотрансценденції з певними професійними потребами, запитам, потенційними можливостями, що закономірно передбачає розроблення і використання диференційованих форм, методів, прийомів, метатехнологій, організаційно-педагогічних, науково-методичних, дослідно-експериментальних і соціальних заходів, які сприятимуть успішному вирішенню професійних завдань, долаттю протиріч у професійно-педагогічній діяльності. Дефініція *«науково-методичне забезпечення»* більше спонукає до пасивного очікування готових методичних рекомендацій, зразків, матеріалів, ніж до активної, цілеспрямованої взаємодії педагогічних працівників щодо їх розроблення. Тому поняттям *«науково-методичне забезпечення педагогічного акмепрофесіогенезу»* оперуємо на позначення інформаційно-технологічного й змістово-процесуального компонентів процесу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Під **науково-методичним супроводом** розуміємо педагогічну технологію, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, здійснюється неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями шляхом формальної та неформальної післядипломної освіти. Поділяємо точку зору тих науковців (О.Я. Савченко, Т.М. Сорочан, О.В. Часнікової та ін.), які педагогічну технологію науково-методичного супроводу інтерпретують як педагогічну систему, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність учасників освітнього процесу, відповідає інтересам і запитам на знання.



Визначальними основами технології науково-методичного супроводу в системі післядипломної педагогічної освіти є демократичність (можливість урахування різних підходів, колегіальність у прийнятті рішення), ситуацію вибору (створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які забезпечують передумови для свідомого вибору), самореалізацію (розкриття особистісного потенціалу кожного учасника процесу), співтворчість (спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів), синергійність (нелінійність, нестабільність науково-методичного супроводу).

Технологія науково-методичного супроводу забезпечує фасилітативну підтримку духовного, професійно-фахового, інтелектуально-особистісного розвитку педагогічних працівників, їхньої творчої ініціативи на всіх етапах міжкурсового періоду, максимально індивідуалізує навчання, допомагає кожному суб'єкту досягти професійної акме-вершини. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах *науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності, принципах андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту й маркетингу*. За врахування зазначених принципів процес педагогічного акмепрофесіогенезу стає взаємодією рівноправних партнерів, творчою лабораторією спільних пошуків і впровадження освітніх інновацій в систему професійно-педагогічної діяльності. На думку Н.І. Клокар, надання диференційованих освітніх послуг на засадах маркетингового підходу допомагає їхнім споживачам задовольняти професійні освітні потреби, виходячи з професійних утруднень і внутрішньої мотивації; розроблювачам програм – успішно працювати й бути востребуваними, оскільки вони пропонують ринку освітніх послуг нові освітні програми, що відповідають попиту у сфері професійної освіти; закладам післядипломної освіти – адаптуватися до ринкових умов і забезпечувати організаційний розвиток [26, с. 258]. О.Я. Мариновська, обґрунтовуючи інноваційну спрямованість науково-методичного супроводу в системі післядипломної освіти, зазначає: «В умовах варіативного розвитку освіти важливо не просто змінити педагогічну діяльність, а

зробити її такою, якою хоче бачити замовник освітніх послуг (суспільство, батьки, учні)» [34, с. 21].

Серед **функцій науково-методичного супроводу** педагогічного акмепрофесіогенезу визначаємо такі: навчальна, сервісна, адаптаційна, дорадницька, експертна, модераційна, акмеологічна, коучингова, компенсаторна, фасилітаційна, коригувально-рефлексійна тощо. Особливостями її є проєктованість, цілісність, поетапність, системність, адресність, демократичність, людиноцентризм, варіативність, синергійність, інноваційне управління та ін. Векторність і адресна спрямованість науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу моделюється залежно від індивідуальних запитів, потреб, мотиваційних детермінантів педагога, його професійних можливостей, сформованого рівня педагогічної майстерності, компетентнісного досвіду (соціального, професійного й особистісного).

У системі післядипломної освіти система різновекторних послуг для неперервного акмепрофесіогенезу педагогічних працівників зреалізовується в дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках. Розглянемо й деталізуємо виділені напрями науково-методичного супроводу в їх різноманітності й варіативності, адресній спрямованості.

**Дорадницький напрям науково-методичного супроводу** передбачає надання спеціально підготовленим фахівцем (дорадником освітньої сфери) кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, інформаційної підтримки щодо вирішення професійних завдань, подолання професійних утруднень тощо. Отже, дорадницьких вектор науково-методичного супроводу пов'язаний із сферою консультативних послуг, які надаються консультаційною організацією (ППО, Р(М)МК, педагогічними консалтинговими й навчально-тренувальними центрами та ін.) тим чи іншим замовникам (споживачам, клієнтам) у вигляді інформаційного, науково-методичного продукту. Широкий спектр консультаційних продуктів охоплює як *нематеріальні* задля розширення

освітнього й культурного світогляду педагогічних працівників, формування в них сталої акмеологічної позиції, так і *матеріальні* на паперовому, електронному та інших носіях у вигляді науково-методичної продукції, зокрема програм, проектів, методичних рекомендацій, електронних посібників, індивідуального професійно-педагогічного досвіду та ін. Педагогічний працівник самостійно або з допомогою дорадника обирає проблемне поле для дорадницького супроводу, віднаходячи найбільш суперечливі й непродуктивні моменти в професійно-діяльній, індивідуально-особистісній та мотиваційній сферах акмепрофесіогенезу. Науковці (Н.В. Гузій, В.І. Саюк, Д.В. Щербина та ін.) виокремлюють такі **види сучасних дорадницьких послуг**, акцентуючи увагу на їх формі, методології розроблення, змісті, технологіях реалізації, зокрема:

- *консультування* (від лат. *consultare* – радитись, піклуватися) *дитини* в ситуаціях дидактичних ускладнень, розвитку творчих обдарувань та успішної інтеграції в соціумі;

- *консультування сім'ї* в проблемах навчання, виховання і розвитку дитини;

- *консультування педагогічних працівників* у питаннях науково-методичного менеджменту, моніторингу якості освіти, розроблення науково-методичного забезпечення, атестації та підвищення кваліфікації, узагальнення, поширення і трансляції майстерного професійно-педагогічного досвіду, виявлення професійних труднощів, конкретизацію перспективних аспектів у професійно-педагогічній діяльності, внесення позитивних змін;

- *консультування управлінського персоналу закладів освіти* щодо формування корпоративної культури педагогічного колективу, маркетингової діяльності й аудиту.

Поширеними формами дорадницьких послуг є **консалтинг** (від англ. *consulting* – консультування), що передбачає аналіз, обґрунтування перспектив використання освітніх інновацій з урахуванням предметної галузі і запитів суб'єкта, та **супервізія**, що дозволяє авторитетному досвідченому спеціалісту (дораднику освітньої сфери) стимулювати фахівців до професійного розвитку

впродовж життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, опанувати професійно-педагогічну діяльність на рівні суспільних і освітніх викликів із вибором змісту, форм, терміну, параметрів навчання. Результатом дорадницьких послуг має стати набуття педагогічним працівником нових професійно значущих знань, сформованість сталої акме-мотивації до неперервного професійного розвитку.

**Коучинговий** (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) **напрям науково-методичного супроводу** забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для досягнення значущих для них професійної мети, завдань, підвищення ефективності планування за індивідуальною освітньою траєкторією на всіх етапах міжкурсового періоду, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату.

Основні загальноприйняті значення терміна «*коучинг*» такі:

- *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне та ін.) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня);
- *адаптивний стиль управління персоналом*, спрямований на неперервний професійний розвиток фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією, уміння вчитися й самовдосконалюватися впродовж усього життя;
- *форма індивідуального і групового консультування* для проект-менеджерів і керівних кадрів середнього і/або вищого рівнів.

*Коучинг*<sup>10</sup> – це індивідуальне тренування педагогічного працівника для досягнення значущих для нього професійної мети, завдань, підвищення ефективності планування за індивідуальною освітньою траєкторією на всіх етапах міжкурсового періоду, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних

---

<sup>10</sup> В англійському варіанті слову «*coaching*» можна зіставити «*co-achieving*» – співдосягнення, сприяння, що відображає розуміння процесу коучингу як **спільної дії консультанта** (андрагога, коуча) і **клієнта** (науково-методичного працівника, організації, команди).

професійних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій, метатехнологій для отримання найвищого професійно значущого результату.

*Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF)* – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного професійного розвитку із метою отримання максимально можливого результату.

*Коучинг (за визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF)* – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому й професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свій коефіцієнт корисної дії (ККД) і покращують якість життя.

*Коучинг (Етичний Кодекс Міжнародної Федерації Коучингу ICF)* – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистого та професійного потенціалу.

В основі **педагогічного коучингу** покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, вирізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного й особистісного рівня. Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної і неформальної освіти, навчальної, практичної й самоосвітньої діяльності; урахування змісту професійних потреб фахівців на різних стадіях життєвого циклу тощо.

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти включає:

- системний науково-методичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу, спрямований на ефективне досягнення важливих для фахівця професійних цілей в конкретні терміни;
- партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає досягати значних акме-результатів у різних сферах життєдіяльності;

- неперервний професійний розвиток, розкриття потенціалу педагога для досягнення ним максимального професійно значущого результату;
- технологію науково-методичного супроводу, що дозволяє переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення;
- засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у будь-якій складній для неї ситуації;
- модель партнерської фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, особлива атмосфера підтримки професійного розвитку через делегування відповідальності;
- різновид індивідуальної підтримки особистості, що ставить за мету підвищення персональної ефективності.

Доцільність використання технологій педагогічного коучингу в просторі післядипломної освіти полягає в наступних позиціях:

- *Підвищення продуктивності та якості професійно-педагогічної діяльності педагогічного працівника.* Педагогічний коучинг допомагає виявити краще в людях.
- *Неперервний акмеологічний розвиток персоналу.* Розвиток співробітників не означає всього лише делегування їх на курси підвищення кваліфікації один або два рази на рік. Певний стиль менеджменту може або розвивати персонал, або блокувати їхній професійно-особистісний розвиток.
- *Стала мотивація фахівця до навчання впродовж життя шляхом формальної і неформальної освіти.* Коучинг передбачає швидке навчання «без відриву від виробництва», причому цей процес приносить радість і задоволення.
- *Покращення взаємин.* Якщо просто щось повідомляється, то обміну ідеями, думками не відбувається.
- *Збільшення часу для менеджера освіти.* Підготовлений за допомогою технології коучингу персонал охоче бере на себе відповідальність, його не треба підганяти. Це звільняє менеджера освіти час для виконання функцій більш високого гатунку.

- *Збільшення конструктивних ідей.* Коучинг і створювана з його допомогою атмосфера заохочує конструктивні пропозиції від членів команди.
- *Мобільність, швидка й ефективна реакція в критичних ситуаціях.* В атмосфері, де люди цінуються, вони готові «витягувати човен» навіть до того, як їх покличуть це робити.
- *Діагностика і моніторинг освітнього процесу,* що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті впровадження інноваційних програм і технологій.
- *Більша гнучкість і адаптивність до змін.* В умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе вижити тільки гнучкий і адаптивний, готовий до впровадження освітніх інновацій фахівець.

За технології педагогічного коучингу в системі формальної і неформальної післядипломної освіти кожен педагогічний працівник має навчитися: проектувати особистісно-значущу систему самоорганізації та саморозвитку, самостійно планувати професійний розвиток з урахуванням власних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості; вести самостійно-творчий пошук професійно значущої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) в якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану «акме»; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг відкритого суспільства тощо.

*Коучинговий напрям* (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) науково-методичного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для розвитку професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості в системі післядипломної освіти, мобілізації їхніх потенційних внутрішніх ресурсів, вироблення професійно-продуктивного стилю спілкування із суб'єктами взаємодії, що дозволяє досягти акме-періоду на різних етапах акмепрофесіогенезу.

*Основними завданнями педагогічного коучингу є:*

- створити єдиний диференційований акмеологічний освітній простір для неперервного професійного розвитку педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями;

- забезпечити інноваційний науково-методичний, психолого-педагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід, висококваліфіковані індивідуальні тренування для неперервного професійного розвитку, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, суб'єктної творчої активності, вироблення педагогічної дії нової якості, професійно-продуктивного стилю спілкування із суб'єктами взаємодії;

- упровадити в систему курсової і післякурсвої підготовки як єдиного андрагогічного циклу диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду фахівців;

- здійснювати підготовку конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг акмепрофесіонала, здатного до професійно-педагогічної дії нової якості, успішного вирішення професійних завдань, акме-орієнтованого саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, підвищення рівня професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості впродовж усього життя тощо.

Використання технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти дозволяє *фахівцям:*

- усвідомити необхідність неперервного акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти;

- здійснювати рефреймінг проблем (особистих, навчальних, професійних);

- розвивати компетентності, набути професійно значущі компетенції;

- адекватно оцінювати власний рівень професійного розвитку на всіх етапах акмепрофесіогенезу;



– моделювати й зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку й самовдосконалення (акмеограму, індивідуальну освітню траєкторію, проект персональної ефективності) відповідно до професійних здібностей, індивідуальних потреб, запитів, так і в межах навчальної групи, колективу.

Виділяють різні види коучингу. Розглянемо їх детальніше.

*Коучинг адміністративний* – вид коучингу, що використовується в організаціях. Передбачає різноманітні способи допомоги педагогічним працівникам у підвищенні ефективності їх професійно-педагогічної діяльності; включає в себе коучинг проектів, а також ситуативний і транзитивний коучинг.

*Коучинг життєвий* – вид коучингу, що передбачає допомогу фахівцям у досягненні особистих цілей, які можуть бути незалежні від професійних чи колективних; сприяє ефективному вирішенню різних проблем, з якими стикаються при переході від одного життєвого етапу на інший.

*Коучинг індивідуальний* – це метод планування власного життя, управління його змінами й розвитком. Метою є створення самого себе як особистості з необхідними, бажаними якостями і характеристиками в соціальному, особистісному, міжособистісному, духовному аспектах.

*Коучинг проектів* – вид коучингу, що передбачає стратегічне управління колективом для найбільш ефективного досягнення акме-результату.

*Коучинг ситуативний* – вид коучингу, зосереджений на вдосконаленні педагогічного працівника в певному контексті, зокрема його здатності до педагогічної імпровізації, умінні творчо розв'язувати професійні ситуації тощо.

*Коучинг транзитивний* – вид коучингу, що передбачає допомогу фахівцям у стресовій ситуації, перехід від одного виду (ролі) професійно-педагогічної діяльності до іншого.

Коучинг проводиться у формі регулярних зустрічей – коучинг-сесій (телеконференцій, вебінарів) коуча й педагогічного працівника. Коучинг-сесії передбачають індивідуальні консультації, тренінгові заняття, реалізацію індивідуальних проектів професійного розвитку (акмеограми, проекту персональної ефективності тощо).

**Коучинг-сесія** – це періодична й структурована форма взаємодії коуча з педагогічним працівником (педагогічним колективом, організацією) для досягнення його професійних цілей. Частотність і тривалість коучинг-сесій визначається фахівцем спільно із коучем. В основному коучинг-сесія триває від 30 до 90 хвилин. Коуч за допомогою «стріли коучингу» (певних запитань) разом із клієнтом вивчає його «карту світу»; запитаннями асистує педагогічному працівнику (колективу, команді) для окреслення соціокультурних і освітніх ризиків, знаходить необхідне джерело інформації. На основі компетентнісного досвіду (життєвого, особистісного, професійного) фахівця спільно обирається мета, вибудовується індивідуальна освітня траєкторія професійного саморозвитку й самореалізації, вивчаються можливі акмеологічні чинники (зовнішні і внутрішні), оцінюються наявні потенційні ресурси. Після допомоги коуча в отриманні необхідної інформації його клієнт вирішує поставлене завдання самостійно. При груповій роботі професійна роль коуча полягає в умінні допомогти учасникам своєї команди досягти певного рівня корпоративної культури, працювати більш ефективно, злагоджено.

Основа методології та інструментарію коучингу – інтерактивне спілкування, дискусія: питання-відповідь (Q&A), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини коуча і клієнта, перевага надається інтерактивним технологіям навчання, тематичним дискусіям, консультаціям, дистанційному консультуванню тощо.

**Тренінг** – це евристичний спосіб навчання; метод створення умов для навчання й саморозкриття учасників з метою самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних та бізнес-проблем.

**Консультація** – форма навчального заняття, на якому педагогічний працівник отримує відповіді на конкретні запитання або пояснення конкретних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

**Дистанційне консультування** проводиться як у режимі реального часу (синхронно), так і затримкою відповідей у часі (асинхронно) з використанням усіх засобів зв'язку (Інтернет, електронна й звичайна пошта, телефон, факс тощо).

**Електронний коучинг** використовується за допомогою e-mail, а також консультування в режимі on-line, що дозволяє коучу та його клієнту, що знаходяться далеко один від одного, зняти проблему тимчасових зон, зробивши коучинг більш мобільним.

**Тематична дискусія** – це інтерактивна форма заняття, що має дискусійний характер навколо конкретної проблемної теми та передбачає формування та вдосконалення умінь у процесі використання попереднього сформованих знань.

**«Круглий стіл»** – це інтерактивна форма навчального заняття, основним змістом якого є обговорення актуальних і важливих інноваційних аспектів професійної діяльності педагогічних працівників.

Підгрунття педагогічного коучингу складають:

- Сократівські методи діалогу.
- Психоаналітична теорія З. Фрейда.
- Гуманістичний підхід у психотерапії (К. Роджерс, А. Маслоу).
- Методики спортивних тренерів (Т. Голв).
- Концепція емоційного інтелекту (EQ) Деніела Гоулмена.

Педагогічний коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання та ін.), метатехнології (інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно-зорієнтовані, ігротехнології та ін.), також має власні стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації (*SMATR, GROW*, самокоучинг та ін.).

*Технологія коучингу SMART/SMARTER* (від англ. *smart* – розумний) – це мнемонічна аббревіатура, яка використовується в проектному менеджменті та управлінні для визначення цілей і постановки завдань. У практиці управління існують так звані SMART-критерії, які повинні відповідати меті. Це аббревіатура, утворена першими літерами англійських слів: *конкретний* (specific); *вимірний* (measurable); *досяжний* (attainable); *значущий* (relevant); *що цілковито співвідноситься з конкретним терміном* (time-bounded). Правильна постановка

мети означає, що мета є конкретною, досяжною, значущою й співвідноситься з конкретним терміном.

*Технологія коучингу «GROW»* (від англ. *grow* – зростання) – полягає в певній послідовності постановки ефективних запитань. За технології GROW використовується мнемонічне правило:

– *Goal – постановка мети* (В якому напрямі ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи ми цього хочемо? Після закінчення нашої розмови, щоб ви вирішили змінити? Якого результату ви чекаєте від нашої співпраці? Чи зможемо ми досягти цього результату за відведений нам час? Назвіть очікуваний вами результат).

– *Reality – аналіз реальності* (В якій ситуації ми зараз знаходимося? В якому стані ви перебуваєте в даний момент? Якими ресурсами ми володіємо? Чого ми боїмося? Які причини змушують відчувати себе так? Хто причетний до цих подій? Що зроблено на даний момент з цього? Які наслідки мали ці дії? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?);

– *Options – розроблення варіантів дій* (Що може допомогти нам у вирішенні питання? За допомогою яких методів ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Які дії ви зможете здійснити, щоб виправити ситуацію? Які у вас є ще альтернативи цьому вибору? Чи були вирішені ці проблеми в минулому успішно? Яке рішення, на вашу думку, запропонувала б авторитетна для вас людина? Чи хочете ви почути мою думку із цього приводу? Яких варіантів дотримуетесь ви? Назвіть переваги і недоліки, які приховані при неглибокому обговоренні? Які з рішень цікаві вам?);

– *Will – сфокусування уваги на волі для досягнення мети, реалізації запланованої дії* (Що ми вибираємо для досягнення мети? Чи працюють вибрані варіанти? Що допоможе досягти професійної мети? Чи правильно ми керуємо часом для досягнення мети? Якою буде перший крок для здійснення обраного варіанту? Назвіть наступні ваші дії? Які складнощі можуть вам перешкодити?

Якими способами ви будете досягати мети? В якій підтримці ви ще маєте потребу? Хто може її здійснити? Як і коли ви зможете отримати цю підтримку).

*Технологія самокоучингу* – це технологія розкриття власного потенціалу та усунення внутрішніх бар'єрів за допомогою ефективних питань і виробленої стратегії педагогічних дій; засіб для визначення мети і завдань (вектора подальшого професійно-особистісного розвитку) і формування бажання (мотивації) рухатися в обраному напрямі. Самокоучинг гарантує усвідомлення, самостійність, відповідальність, благополуччя.

*Метод конкретних ситуацій.* Ґрунтується на твердженні, що шлях до професійного вдосконалення можна прокласти лише через розгляд, вивчення й обговорення конкретних проблемних ситуацій.

*Метод емоційного стимулювання.* В основі цього методу навчання лежить принцип формування пізнавального інтересу фахівця шляхом створення позитивних емоцій до запропонованого виду професійно-педагогічної діяльності, підвищення зацікавленості та мотивації до освітнього процесу.

*Метод створення ситуації пізнавальної дискусії.* Є дієвим методом активізації навчання, адже в дискусії народжується істина, а пошук істини завжди викликає посилену зацікавленість тією чи іншою темою, проблемою.

*«Мозаїка»* – метод розподілу обов'язків у групі, коли розподіл здійснюють самі педагогічні працівники. Такий вид освітньої діяльності допомагає їм самостійно, без допомоги викладача-коуча розподіляти обов'язки в навчальній групі та нести за даний розподіл відповідальність.

*Метод проектів,* що допомагає підняти професійно-педагогічну діяльність на новий, технологічний рівень.

Педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти проходить ряд етапів:

*1 етап* – установлення партнерських взаємовідносин між коучем і педагогічним працівником (педагогічним колективом, командою);

*2 етап* – спільне визначення професійних завдань для досягнення конкретної мети;

*3 етап* – дослідження поточної проблеми (ситуації);

4 *етап* – визначення внутрішніх і зовнішніх акмеологічних чинників для досягнення запланованого вершинного акме-результату;

5 *етап* – вироблення й аналіз потенційних можливостей фахівця для подолання професійних труднощів, перешкод при вирішенні проблеми;

6 *етап* – вибудовування «Моделі педагогічного акмепрофесіогенезу», що передбачає вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій у формі індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми, проекту персональної ефективності тощо;

7 *етап* – домовленість про те, що конкретно має бути зроблено (які кроки) до певного терміну.

Наступне коучинг-заняття завжди починається з аналізу того, що вже зроблено, чого вдалося досягти і що можна було зробити краще.

Результатом коучингових послуг має стати набуття нових професійно значущих знань, сформованість сталої акмеологічної мотивації до подальшого вдосконалення в умовах післядипломної освіти із вибором змісту, форми, терміну, параметрів навчання.

***Професійно-кваліфікаційний напрям науково-методичного супроводу*** передбачає надання педагогічному працівнику адресної диференційованої допомоги, методичних рекомендацій щодо неперервного професійного розвитку на всіх етапах міжкурсового періоду, підвищення професійної кваліфікації (від лат. *qualis* – який, якої якості, *facio* – роблю), розвитку компетентностей за предметним полем спеціальності для якісного виконання функціональних обов'язків на рівні професійних стандартів, що уможливорює присвоєння фахівцю під час атестаційних процедур певного тарифного розряду, кваліфікаційної категорії (та/або педагогічного звання). Професійна кваліфікація педагога зумовлена рівнем академічної підготовки (освітньо-кваліфікаційний рівень), професійної акмединаміки впродовж міжкурсового періоду (модель курсової підготовки, стажування, друга вища освіта, аспірантура та ін.), сформованих компетентностей за предметним полем спеціальності і набутих компетенцій.

У відкритому суспільстві неможливо досягти раз і назавжди потрібного рівня кваліфікації, тому стає зрозумілим значущість підвищення кваліфікації як форми ціннісно-сислового, змістового й технологічного збагачення професійної діяльності.

*Предметно-методичний напрям науково-методичного супроводу* спрямований на надання педагогу адресної допомоги в організації освітнього процесу відповідно до соціокультурних викликів, вимог тієї чи іншої освітньої галузі Державного стандарту. Розглядуваний напрям передбачає, по-перше, *оновлення теоретичного, технологічного й методичного складників професійно-педагогічної діяльності* педагогічного працівника, що включає ознайомлення із технологіями викладання, новаторськими методиками роботи, із законами і закономірностями, методами і прийомами оптимізації освітнього процесу з урахуванням можливостей і потреб усіх суб'єктів; по-друге, – *процес концептуалізації новітніх дидактичних ідей*, практичного трансформування в педагогічну практику наукових психолого-педагогічних досліджень, науковий пошук, розробку, експериментальну перевірку ефективності, життєспроможності зразків перспективного педагогічного досвіду, пошук шляхів удосконалення, раціоналізації і модернізації навчальних програм, методик та ін., використання їх у нових цілях і умовах тощо; по-третє, – *створення, апробацію, упровадження й поширення в освітній практиці авторського педагогічного продукту*, зокрема концепцій, теорій, систем, моделей, принципів, методів, прийомів, персонал-технологій, авторської методики, вироблення індивідуально-творчого стилю, авторської системи професійно-педагогічної діяльності. Науково-методичний менеджмент професійного розвитку педагогічних працівників здійснюється шляхом розроблення і трансляції через ресурсні центри нових освітніх ідей, нововведень в освітньому процесі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчання і виховання), носієм яких є педагог-майстер, акмепрофесіонал; проведення постійно діючих семінарів, інструктивно-методичних нарад з актуальних питань освіти, консультацій, творчих дискусій, майстер-класів, парків педагогічних технологій, вебінарів, авторських шкіл, веб-

квестів, аукціонів творчих ідей, фестивалів, ділових і рольових ігор, психолого-педагогічних брейнстормінгів, телеконференцій тощо. Кінцевим продуктом професійно-педагогічної діяльності педагогічного працівника впродовж міжкурсового періоду може бути методична розробка, науковий звіт про результати дослідження, комп'ютерна презентація про реалізацію положень власної концепції, методичні рекомендації, авторська програма, підручники, посібники, дидактичні матеріали, статті, збірки творчих робіт, різні види проектів та ін.

Метою надання *соціальних послуг* є розвиток правової компетентності педагогічних працівників, забезпечення їхнього правового й соціального захисту, надання нормативно-правової підтримки, формування правової свідомості, громадянської і суспільно значущої позиції тощо.

*Експертний напрям науково-методичного супроводу* спрямовано на експертизу й апробацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема підручників, навчальних (навчально-методичних, практико зорієнтованих та ін.) посібників, методичних матеріалів, авторських навчальних програм тощо, а також якості й продуктивності розробленого впродовж міжкурсового періоду методичного продукту (професійних проектів, кейсів, портфоліо та ін.).

*Маркетинговий напрям науково-методичного супроводу* передбачає систематичне вивчення і задоволення освітніх запитів, потреб педагогічних працівників щодо якості надання освітніх послуг у системі післядипломної освіти, результативності міжкурсового періоду, дієвості науково-методичного забезпечення акмепрофесіогенезу.

Інформаційно-технологічне суспільство ставить перед системою післядипломної педагогічної освіти завдання підготовки фахівця, який уміє орієнтуватися в швидкозмінних інформаційних потоках, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації та використання професійно значущої інформації, ефективно взаємодіяти з медіа-простором, створювати нові елементи медіа-культури, отже, бути медіа-грамотним і медіа-компетентним. *Інформаційно-комунікаційний напрям науково-методичного супроводу* пов'язаний із розвитком фахової



медіакомпетентності педагогічних працівників. Забезпечує інформаційну підтримку професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо.

**Моніторинговий напрям** (від лат. *monitor* – попереджувальний, той, що попереду; англ. *monitoring* – контроль, відстеження) включає комплекс процедур спостереження (збір, обробка, зберігання і поширення інформації), поточного оцінювання важливих перетворень в освітній системі, а також спрямування цих перетворень на досягнення визначених параметрів акмепрофесіогенезу педагогічних працівників, виявлення тенденцій і закономірностей, акмеологічних чинників (зовнішніх і внутрішніх), відслідковування професійної акмединаміки протягом усіх етапів міжкурсового періоду. Моніторингові процедури також спрямовано на визначення якості освіти школярів/студентів, їхніх навчальних досягнень, відстеження результативності в конкурсному русі (інтелектуальні змагання, предметні олімпіади, МАН, турніри та ін.) на різних рівнях (районному (міському), обласному, всеукраїнському).

**Психолого-мотиваційний напрям** передбачає психолого-андрагогічну діагностику педагогічних працівників на засадах соціоніки і кваліметрії, яка вміщує комплекс моніторингових і корекційно-рефлексивних процедур, засобів і методів, прийомів і правил, що дозволяють вимірювати, відстежувати і діагностувати акмединаміку професійного розвитку фахівців, рівні і критерії сформованості рівня педагогічної майстерності, особистісні якості і мотиваційно-ціннісні настанови. За допомогою певних діагностичних психолого-андрагогічних процедур відбувається актуалізація професійно значущих характеристик педагога, його індивідуальних здібностей, освітніх потреб, особливостей інтелектуальної саморегуляції, балансу конвергентних і дивергентних здібностей, пізнавального стилю, ціннісних орієнтацій, визначаються акмеологічні чинники, які сприяють або перешкоджають педагогічному професіогенезу. Недаремно С.І. Змейов

психолого-андрагогічну діагностику розглядає як важливий, самостійний і відносно тривалий етап процесу навчання, протягом якого проводиться велика, складна попередня спільна робота тих, хто навчає, і тих, хто навчається [22, с. 104]. На думку дослідників (Ю.І. Завалевський, С.І. Змейов, В.І. Пуцов, К.М. Старченко та ін.), комплекс психолого-андрагогічних процедур має охоплювати: 1) визначення освітніх потреб дорослих учнів, тобто потреби в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, якостями й ціннісними орієнтаціями, що передбачені прогностичною функціональною моделлю компетентностей та якими треба оволодіти для вирішення завдань, виконання певних соціальних ролей; 2) виявлення обсягу і характеру життєвого досвіду педагогічних працівників; 3) з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається; 4) виявлення когнітивного і навчального стилів фахівців. Діагностичний супровід педагогічного акмепрофесіогенезу здійснюється за використання *методів емпіричних* (тестування, анкетування, бесіда та ін.), *обсерваційних* (самопостереження та ін.), *праксиметричних* (аналіз ефективності результатів, оптимізація управління освітнім процесом та ін.), *методу реконструкції перспективного педагогічного досвіду, методу вивчення методичних продуктів професійно-педагогічної діяльності, експертно-діагностичної оцінки зовнішніх спостерігачів і самооцінки* тощо. Отже, психолого-мотиваційний напрям науково-методичного супроводу реалізується не стільки у вивченні чи дослідженні, скільки у вимірюванні освітніх потреб, ***створюючи важливу умову для неперервного педагогічного акмепрофесіогенезу: критичне осмислення результатів оцінювання як особистої потреби, формування сталої акмеологічної професійної позиції й акмеологічної культури***, прагнення підняти себе до рівня вершинних професійних еталонів.

### 2.3. Акметехнології професійного розвитку фахівців

На післядипломній фазі акмепрофесіогенезу дорослі учні вже мають стійку навчальну мотивацію, компетентнісний досвід, який стає основним джерелом навчання, певний стереотип світосприйняття, настанов і професійно-педагогічних дій для вирішення професійний протиріч, індивідуально-творчо транспозиціонують набуті знання в практичній площині. В умовах післядипломної педагогічної освіти має бути *андрагогізовано й акмеологізовано процес навчання фахівців*, переглянуто традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надаватися перевага суб'єктній активності і творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює й зреалізовує індивідуальну освітню траєкторію акмепрофесіогенезу, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми навчання, засоби та ін.), здійснює цілепокладання і конструктивну корекцію в принципово нових умовах, варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо. Недаремно дослідники (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, І.П. Цвелюх та ін.) акцентують увагу на неможливості формування професіонала застарілим змістом, пасивними репродуктивними методами і технологіями. Процес педагогічного акмепрофесіогенезу має ґрунтуватися на метатехнологіях освіти дорослих, зокрема інтерактивних, адаптивних, акмеологічних тощо.

Термін «технологія» грецького походження (від гр. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення), що в дослівному перекладі витлумачується як знання про майстерність. Попри неоднозначність науково-педагогічних поглядів на поняття «технологія» (пор. погляди В.П. Беспалька, В.І. Загвязинського, І.М. Дичківської, О.М. Пехоти, О.І. Пометун, І.І. Прокоп'єва, О.Я. Савченко, Г.К. Селевка, С.О. Сисоєвої, В.О. Сластьоніна, О.М. Степанова, Д.В. Чернілевського та ін.), усі дослідники одностайні в тому, що вибір технології – означає вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання й стилю роботи суб'єктів.

**Технологія навчання дорослих (ТНД)** – це система науково обґрунтованих андрагогічними й акмеологічними принципами навчання дій дорослих людей, які навчають і навчаються, здійснення яких із високим ступенем достовірності

гарантує досягнення встановлених цілей [8, с. 69]. ТНД передбачає планування, організацію, застосування й оцінювання процесу та результатів навчання; її складниками є концепція, зміст освіти, процесуальна характеристика, науково-методичне забезпечення тощо.

Серед метатехнологій науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу у системі післядипломної освіти менш дослідженими є акмеологічні або акметехнології.

**Акмеологічні технології (акметехнології)** – технології освіти дорослих, спрямовані на реалізацію особистісних і професійних здібностей педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, розвиток його внутрішнього потенціалу, адаптаційних можливостей в сучасному соціокультурному середовищі, пошук ефективних шляхів акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією, самореалізацію на рівні професійного й особистісного акме. Причому *психологічний аспект* (емоції, воля, сприйняття, мислення, психічна регуляція та ін.), *фізіологічний* (функційні стани, індивідуальні відмінності та ін.), *медичний аспект* (психотерапія, психогігієна, психопрофілактика, психокорекція та ін.) акмеологічних технологій дозволяють моделювати і розвивати інтелектуальну, емоційну, вольову культуру психічної активності; *соціально-психологічний, педагогічний, управлінський, етичний* – комунікативну і професійну культуру ділового й міжособистісного спілкування, професійно-педагогічної взаємодії; *екологічний, правовий, соціологічний аспекти* – соціальну й морально-етичну нормативність. Завданням акметехнологій є сформувати й закріпити в самосвідомості особистості необхідність у неперервному професійному розвитку шляхом самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, що досягається спеціальними прийомами і техніками. Акмеологічні технології самопізнання, саморозвитку і самореалізації, за допомогою яких педагогічний працівник розвивається як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, складають технологічну основу його позитивно-гармонійної Я-концепції, що включає «Я-образ», «Я-учинок», «Я-ставлення», «Я-настанову». Головним завданням акмеологічних технологій є внутрішньо

здійснюваний акмеологічний вплив, який має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її внутрішніх резервів. Недаремно дослідники розглядають акмеологічні технології в освіті дорослих як чинник підвищення якості й ефективності системи післядипломної освіти, підвищення попиту на освітні послуги, зміни мотиваційної готовності й здатності педагогічних працівників до навчання впродовж життя шляхом формальної та неформальної освіти, отже, як *довгострокові інвестиції в майбутнє*.

Серед акмеологічних технологій педагогічного акмепрофесіогенезу виокремлюємо такі: акмеологічне проектування, акмеологічний аналіз, складання акмеограми (індивідуальної освітньої траєкторії), акмеологічне моделювання, акмеографічний опис, психолого-андрагогічна діагностика, акмеологічне консультування, тренінги (професійного розвитку, акмеологічні, сенситивності, акмелінгвістичної майстерності, комунікативності, емпатійності, саморегуляції, лідерства, креативних якостей та ін.). Розглянемо детальніше ті акмеологічні технології, що є більш ефективними в освіті дорослих.

**Акмеологічне проектування** – акмеологічна технологія, що передбачає процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього об'єкта, стану й способів його перетворення в реальний продукт більш високого рівня професіогенезу шляхом попереднього осмислення й прогнозування. Це триєдина діяльність, яка включає: положення початку змін в об'єкті проектування, відстеження ходу змін в об'єкті й внесення коректив на підставі порівняння можливого й дійсного станів системи. Отже, педагогічний працівник досліджується у функційному стані, який неперервно змінюється, розвивається, удосконалюється в різні періоди акмепрофесіогенезу.

**Акмеологічний аналіз** – акметехнологія, що включає створення образу майбутнього явища або особистості, на основі якого виявляють акмеологічні умови, чинники або акмеологічні ресурси (зокрема *внутрішні (суб'єктивні або психофізіологічні)* та *зовнішні (об'єктивні або соціально-професійні)*), які сприяють удосконаленню педагогічної майстерності, або, навпаки, перешкоджають цьому процесу, будуються прогнози та вибираються шляхи і

способи формування особистості й акмепрофесіонала. Акмеологічний аналіз проводять на основі порівняльного аналізу таких показників: найбільш важливі професійні якості, ступінь їх вираження; мотиви професійно-педагогічної діяльності, досягнення у професійній сфері; професійні еталони.

**Акмеологічна експертиза** – це комплексна оцінка педагогічного працівника з метою виявлення рівня його педагогічної майстерності та пошуку резервів для вдосконалення її на всіх етапах міжкурсового періоду. Формами неперервного акмепрофесіогенезу фахівців виступають такі, як-от: мотиваційно-планувальна, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, науково-методична, контрольню-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційна тощо (див. рис. 2.3.1).



**Рис. 2.3.1. Форми акмепрофесіогенезу педагогічних працівників впродовж міжкурсового періоду**

**Акметектонічний аналіз** (від грец. *акме* – вершина, розквіт, зрілість; *tektonike* – будівельне мистецтво, майстерність; акметектоніка) – комплексна акмеологічна науково-методична система оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Це усвідомлений внутрішньо особистісний рух до оптимуму (еталона), що дозволяє на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити джерело, рушійну силу професійного розвитку. Змодельований еталон суб'єкта професійно-педагогічної діяльності визначаємо як образ акме або сукупність найвищих якісних показників, ціннісно-світоглядних, інтелектуальних, емоційно-

чуттєвих, мотиваційних, вольових, комунікативних характеристик і складників психічного, фізіологічного й духовного здоров'я суб'єкта діяльності як професіонала, що отримані в процедурах оцінювання, корекції та акмединаміки розвитку.

**Акмеологічне моделювання** (*розроблення акмеологічної моделі, конструювання еталона*) передбачає розроблення віртуального зразка (еталона, акме-образу), що визначає інноваційні функційні ролі сучасного педагога як виразника соціокультурних змін, відтворює ті компоненти, властивості, інваріативні параметри, що формують акмепрофесіонала, майстра та які соціально зумовлені професійними нормами, як-от: професійно-кваліфікаційні й особистісні вимоги до педагогічного працівника, таксономія педагогічних цілей (стратегічні або загальні, конструктивні, операціональні), функції (інформаційна, діяльнісна, креативна, розвивальна), професійно значущі компетентності, здібності і якості, професійно-педагогічні ціннісні орієнтації (загальнопедагогічні, особистісно-розвивальні, предметно-діяльнісні, професійно-прагматичні), рівні професійного розвитку (репродуктивний, оптимальний, досконалий, продуктивно-технологічний), акмеологічна спрямованість розвитку (акмеологічна професійна позиція, акме-мотивація, акмеологічна культура) та ін. Також передбачено акмеологічні чинники, організаційно-педагогічні і науково-методичні умови впровадження акмеологічної моделі в систему післядипломної освіти, етапи реалізації, метатехнології педагогічного акмепрофесіогенезу, напрями науково-методичного супроводу, дескриптори у формі очікуваних результатів тощо. Усі системоутворювальні компоненти акме-образу взаємозалежні, вносять певну частку в очікуваний результат, який співвідноситься із стратегічною метою підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг педагога-майстра. Процес педагогічного акмепрофесіогенезу, представлений моделлю, виглядає рельєфніше, дає можливість розробити й впровадити науково-методичну систему неперервного професійного розвитку педагогічних працівників, розглянути освітню ситуацію в різних ракурсах, визначити стратегічні цілі, умови, напрями науково-методичного супроводу тощо.

**Тренінг акмеологічний** передбачає вдосконалення особистості фахівця, його професійних мотивів і цінностей, професійної самосвідомості. Під час тренінгу акмеологічного відбувається формування окремих видів професійно-педагогічної діяльності або професійно-педагогічного спілкування, прийомів оволодіння емоційними станами в професійно-педагогічній діяльності; стимулювання вміння взаємодіяти з колегами, батьками (тренінг формування команди), а також розвиток професійних здібностей, удосконалення професійних умінь тощо. Включає не тільки відпрацювання зовнішніх прийомів, «технік», умінь праці, але й вироблення професійно важливих якостей професіонала, майстра, зокрема мотивів, свідомості, мислення тощо. Таким чином, основним завданням і особливістю тренінгу акмеологічного є опанування комунікативних, особистісно-організаційних, психокорекційних, розвивальних і професійних психотехнологій та переведення їх на рівень навичок у змодельованих ігрових ситуаціях.

Отже, інноваційну технологію науково-методичного супроводу обґрунтовуємо як найбільш дієву для акмепрофесіогенезу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, що дозволяє створити мережевий диференційований акмеологічний освітній простір з ознаками неперервності, векторності, цілісності, акме-синергетичності, інтерактивності, множинності освітніх траєкторій, інноваційності й адресної спрямованості сервісних послуг, в якому гармонізується стан суб'єкта, спрямовуються в конструктивне русло взаємовідносини із соціальним середовищем, збільшуються можливості включення до процесу професійного розвитку з максимальною самореалізацією і саморозвитком, підвищується виявлення цілеспрямованої творчої активності й професійної ініціативи.

#### **2.4. Маркетинг освітніх послуг для розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу**



За визначенням Американської асоціації маркетингу (АМА; American Marketing Association), маркетинг – це процес планування і втілення задуму, просування та реалізації ідей, товарів і послуг за допомогою обміну, що задовольняє цілям окремих осіб та організацій.

Термін «маркетинг» означає: market – 1) ринок, базар, збут, торгівля, ціна, курс, американізоване – продовольча крамниця; 2) marketing – діяльність у сфері ринку (інг-овая форма змістового дієслова – активна дія), market getting – оволодіння ринком.

**Концепція маркетингу** – це задум (підхід) щодо організації маркетингової діяльності, який базується на основній ідеї, ефективній маркетинговій стратегії та конкретному інструментарії досягнення визначених цілей [10].

**Концепція маркетингу знань і освітніх послуг** визначає головне завдання інституцій післядипломної педагогічної освіти: вивчити запити, потреби та інтереси замовників, споживачів, виробити таку професійну стратегію і тактику, щоб максимально задовольняти їх. За маркетинговим підходом, продуктом тієї чи іншої інституції післядипломної освіти на ринку послуг є сукупність освітньо-професійних програм, моделей та ін., які визначають напрями професійного розвитку фахівців упродовж життя, норм і правил професійної комунікації, спектр сервісних науково-методичних послуг, розроблення необхідного науково-методичного забезпечення тощо.

Маркетинг освітніх запитів і потреб визначаємо як циклічний процес, що супроводжує всі етапи міжкурсового періоду та включає планування, створення умов для реалізації процесу навчання, власне навчання впродовж міжкурсового періоду, оцінювання, корекцію, рефлексію. Запит – це формулювання інформаційної потреби користувачем деякої бази даних або інформаційної системи, наприклад, пошукової системи. Виділяємо такі типи запитів: *інформаційні запити* (споживач/замовник освітніх послуг шукає професійно важливу інформацію, не піклуючись про те, за допомогою яких джерел він виявить її); *навігаційні запити* (споживач/замовник шукає джерело (наприклад, сайт), де, за його припущенням, міститься професійно важлива інформація

(приклад запиту: «офіційний сайт ЦППО ДВНЗ «УМО», розділ «Авторські/тематичні курси підвищення кваліфікації на 2018 рік»); **транзакційні запити** (у формулюванні запиту споживач/замовник висловлює свою готовність зробити якусь дію (приклад запиту: «Підготовка до впровадження освітніх інновацій шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації, опрацювання відповідної теми, спецкурсу на платформі дистанційного навчання та ін.).

Педагогічний працівник виступає замовником освітніх послуг, пред'являючи при вивченні його запитів власну освітню програму – індивідуальну траєкторію, освітні потреби, пізнавальні та інші індивідуальні особливості. Поглиблена рефлексія професійних запитів і потреб створює умови для цілісного самовизначення педагогічних працівників в єдності різних аспектів: усвідомлення того, що педагогічний працівник хоче (професійна мета, ідеали, плани), що педагогічний працівник може (здібності, схильності, можливості, обдарованість), що від нього чекають або сам чекає від себе як суб'єкта, який готовий до функціонування в системі.

Вивчення освітніх запитів має відбуватися на основі **прогностичної функціональної моделі акмепрофесіогенезу фахівців**, що включає три блоки:

1) *очікувально-настановчий блок*, що передбачає отримання інформації про індивідуальні потреби, очікування, професійні настанови замовників освітніх послуг шляхом психолого-андрагогічної діагностики (тестування, опитування, рефлексійні анкети, консультаційні пункти та ін.);

2) *інформаційно-аналітичний блок*, що охоплює обробку отриманої від замовників освітніх послуг інформації, за результатами якої приймається відповідне управлінське рішення, пропонується персоналізований варіант вибору параметрів навчання потенційними слухачами та ін.;

3) *детермінаційно-рефлексійний блок* (урахування запитів і потреб науково-педагогічних, педагогічних працівників і керівних кадрів у структуруванні змісту, доборі технологій та формуванні варіативних освітніх моделей підвищення кваліфікації; розроблення нормативно-правової, соціально-ціннісної, професійно

значущої інформація у вигляді науково-методичного забезпечення (положення, освітньо-професійні програми, методичні рекомендації, проекти професійного розвитку, акмеограми, акмеокарти тощо); вибір моделі, форми навчання, змістового контенту освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації).

Вивчення професійних запитів і потреб замовників треба починати зі створення Банку психолого-андрагогічних діагностик (рефлексійні/комплексні анкети, бліц-опитування, тести, самотести, комп'ютерне діагностування, інтерв'ювання та ін.), добору актуальних методик для моніторингу професійного розвитку фахівців упродовж міжкурсового періоду. Розроблення такого комплексу моніторингових процедур дозволить вимірювати, відстежувати й діагностувати акмединаміку професійного розвитку фахівців за такими напрямками, зокрема: 1) *визначення освітніх потреб дорослих учнів*, тобто потреби в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, якостями й ціннісними орієнтирами, що передбачені прогностичною функціональною моделлю компетентності та якими треба оволодіти для вирішення завдань, виконання інноваційних ролей і функцій; 2) *виявлення обсягу та характеру компетентнісного досвіду*; 3) *з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається* (енергетичний рівень, фізична активність, працездатність нервової системи, мотиваційно-креативні якості, тип темпераменту тощо); 4) *виявлення когнітивного та навчального стилів дорослих учнів* тощо.

На основі порівняльних процедур, аналітичного аналізу отриманих відповідним чином діагностичних даних із певними параметрами прогностичної моделі акмепрофесіогенезу фахівців вияскравлюються освітні потреби, позитивні і негативні тенденції, прогалини, які потребують компенсаторних дій у найближчій і подальшій перспективах. Якщо знання про споживачів освітніх послуг підвищують результативність відносин із ними, то знання, отримані спільно зі споживачами, відкривають шлях для більшої кількості освітніх інновацій, професійних продуктів і освітніх послуг вищої якості.

Якість освіти безпосередньо залежить від збалансованої відповідності умов, процесу й результату потребам і запитам замовників освітніх послуг. Для сучасного фахівця важливо оволодіти навичками управління знаннями, тобто навичками отримання знань, їх створення, організації й ціннісного використання. Адже на сьогодні компетентна дія без компетентного знання неможлива.

**Маркетинг знань** (скорочення дефіциту знань шляхом їх придбання, засвоєння, накопичення, ціннісного використання) передусім передбачає:

- придбання й адаптацію до професійної науково-методичної сфери глобальних знань, а також розвиток сфери знань на локальному рівні;
- обмін інформацією між виробником (зокрема ППО, методичною службою) і споживачем, оцінка макро- і мікросередовища;
- отримання нових знань шляхом кластерної взаємодії з іншими інституціями післядипломної педагогічної освіти (освітніми установами, асоціаціями та ін.);
- інвестиції в людський капітал для розширення можливостей засвоєння та застосування знань шляхом створення можливостей для неперервного професійного розвитку фахівців упродовж усього життя;
- використання технологій, що допомагають здобувати, засвоювати й застосовувати знання в нових соціокультурних умовах;
- регулювання та забезпечення рівного доступу до інформаційних ресурсів (ресурсних центрів);
- установами довірчих партнерських взаємовідносин між освітньою організацією/установою, її співробітниками та клієнтами (споживачами, замовниками) у процесі співпраці, співдії у формі нематеріального активу для отримання професійно значущого результату;
- науково-методичний супровід акмепрофесіогенезу педагогічних працівників шляхом формальної та неформальної освіти;
- вироблення стратегії просування освітніх послуг до споживача;

- неперервне навчання, взаємонавчання, поширення наявних знань і професійного досвіду всередині установи/організації тощо.

На сьогодні існує чимало визначень понять «послуга», «освітня послуга», «послуга у сфері освіти». Аналізуючи їх, можна виділити два підходи до визначення послуги: 1) дія, що приносить користь, допомогу іншому; 2) продукт (результат) діяльності сервісного підприємства.

Освітні послуги є провідною характеристикою ступеня розвиненості інтелектуального потенціалу персоналу того чи того освітнього закладу (установи), рівень інноваційної творчої діяльності співробітників. Основними особливостями, які характеризують існування ринку освітніх послуг, є: асиметричність інформації, що передбачає відмінність у знаннях одних учасників освітнього процесу порівняно з іншими; неоднакова доступність всіх суб'єктів ринку до відповідних ресурсів; висока еластичність попиту на освітні послуги; швидка реакція ринку на зміни попиту; індивідуальність і нестандартність наданих послуг і технологій; висока диференціація продукту за однією і тією самою спеціальністю.

Неможливо здійснити повну заміну термінів «робота», «діяльність» терміном «послуга», незважаючи на прийняту й усталену в міжнародних договорах термінологію, згідно з якою використовується єдиний термін «послуга» для позначення і робіт, і послуг.

За критерії відмінності роботи від освітньої послуги дослідники беруть їх сутність, спрямованість, результат, появу нових об'єктів, мінливість, вартість.

**Сутність.** Робота виражається в матеріальній формі, водночас освітня послуга є не матеріальною, а **соціальною цінністю**. Послуги у сфері освітньої діяльності є наслідком праці, спрямованої на споживання. Ці види праці, з одного боку, збільшують частку духовних споживацьких благ у суспільстві, з іншого – самі є об'єктом споживання, однак вони не можуть бути використані з метою розширення виробництва.

**Невідчутність (нематеріальність).** Послугу не можна продемонструвати, побачити, спробувати, транспортувати, зберігати або вивчати до моменту її

отримання. Неможливо безпосередньо здійснити кількісний підрахунок освітніх послуг.

**Спрямованість.** Робота може виконуватися як для себе, так і для іншої людини, послуга – тільки на користь її замовника, споживача.

**Результат.** Робота спрямована на виробництво певних благ, які можуть бути вимірні. У процесі надання послуги вихідні матеріали або перетворюються, або споживаються, і результат можна обчислити лише умовно. При споживанні послуги споживача цікавить не сам предмет, якщо він навіть і має місце, а його корисна дія.

**Поява нових об'єктів.** При наданні послуги оригінальний матеріально-речовинний продукт не створюється: він або відсутній зовсім, або змінюється якість уже наявного, створеного продукту. За виконання роботи завжди виходить новий об'єкт, який раніше не існував.

**Мінливість.** Змінюваність та вимоги до якості послуг зумовлені існуючими стандартами у сфері освіти, рівнем надання сервісних послуг, часу і місця їх надання тощо. Саме споживач, замовник, його унікальність, потреби й професійні запити безпосередньо впливають на ринок освітніх послуг, ступінь індивідуалізації та змінюваності. Послуги не мають гарантованих стандартів якості, їм властивий високий ступінь невизначеності. Результат послуги, її корисний ефект споживач зможе оцінити лише після її надання.

**Вартість.** Освітні послуги, як і будь-який суспільний товар, мають свою споживчу вартість, яка може бути виражена якістю, глибиною та характером наданих знань, розвинутих професійних компетентностей і набутих компетенцій. При цьому залишається активною роль педагогічного працівника як споживача, замовника.

Маркетинг освітніх послуг має певні особливості, що відрізняють його від маркетингу у сфері матеріального виробництва.

У науково-методичній діяльності **маркетинг освітніх послуг** передбачає **формування пропозиції, надання самих освітніх послуг замовникам/споживачам, інформування, консультування, координування,**

науково-методичний супровід і науково-методичне забезпечення професійного розвитку фахівців на всіх етапах міжкурсового періоду, просування послуг на ринку освітніх послуг, участь в атестації, акредитації навчальних закладів тощо. При цьому ринок освітніх послуг створює багатогалузеве економічне середовище, де формється значущий елемент національного багатства – знання, уміння, навички, цінності, особисті інтелектуальні й професійні характеристики. Ринок освітніх послуг найтісніше пов'язаний із ринком праці, також із ринком науково-методичної продукції і ринком інвестицій. Його структурування проводиться за економічною та територіальною локальністю, кон'юнктурною та сегментною ознаками. Спектр освітніх послуг, запропонований замовникам/споживачам, дає можливість підтримувати конкурентоспроможність на ринку праці.

Серед найпопулярніших моделей маркетингу послуг – модель Л. Ейгліє та Е. Ланггарда, відома під назвою *модель сервакшин, або обслуговування в дії*, що акцентує увагу на видимій для замовника/споживача частині, до якої належать середовище, в якому відбувається процес обслуговування, і персонал, що надає послуги. Проте поза увагою залишається внутрішня система організації, яка є сукупністю методів і технологій обслуговування. Відомий також поділ послуг за критерієм «форма задоволення потреби» та «інструмент або спосіб задоволення потєб». Послуги розташовуються за шкалою від самої послуги до послуги, пов'язаної із речовинним продуктом.

Різноманітність освітніх послуг шляхом розроблення багатоваріантних форм, моделей, андрагогічних технологій, інноваційних напрямів науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів дозволяє підготувати конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців, здатних до неперервного саморозвитку й самореалізації в суспільстві, яке навчається.

### **3. Акмеологічна модель професійного розвитку фахівців в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти**

В умовах післядипломної освіти підготовка компетентного фахівця, акмепрофесіонала передбачає розроблення соціально й професійно значущих орієнтирів, певних акме-регуляторів неперервного розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу, конкретизацію професійно-кваліфікаційних вимог із переліком інноваційних ролей і функцій, обґрунтування перспективних моделей, форм, метатехнологій освіти дорослих у суспільстві, яке навчається. Проте аналіз існуючих моделей і схем оцінювання професійно-педагогічної діяльності педагогічних і управлінських кадрів засвідчив недовіру їх для процедур вимірювання, корекції і професійного розвитку на всіх етапах міжкурсового періоду. Більшість із них не є кваліметричними, тобто в них лише спорадично описано вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників, але чітко не визначено інструментарій для вимірювання, методичні й технічні прийоми, показники і критерії, за якими можна прозоро оцінити наявність тих чи інших ознак. Також відсутній чіткий алгоритм дій для дослідження професійної акмединаміки за допомогою спеціально розроблених і адаптованих до умов післядипломної педагогічної освіти методик вивчення, аналізу й подальшого коригування. На сьогодні недостатньою є діагностична компетентність самих педагогічних працівників.

Моделювання, що є методом пізнання, невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності, складається із процесу створення, дослідження і використання моделей, і розглядається як педагогічне відтворення суб'єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей [26, с. 235].

Змодельований еталон суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, сукупність найвищих якісних показників інтелектуальних, емоційних, вольових, комунікативних характеристик інтерпретується як образ акме [15, с. 189]. Процес розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу, представлений моделлю, виглядає рельєфніше, дає можливість цілісно вивчити систему професійно-фахової підготовки і професійної діяльності, розглянути освітню ситуацію в різних ракурсах, визначити стратегічні цілі, умови, різновиди науково-методичного,



психолого-педагогічного, інформаційного тощо супроводу, відповідно до яких створюється диференційований акмеологічний простір у системі післядипломної педагогічної освіти.

Розробленню акмеологічної моделі розвитку сучасного педагога присвячено праці Л.В. Абдаліної [1], Г.С. Данилової [14], С.С. Пальчевського [39, с. 58-70] та ін. Урахування концептуальних засад підвищення кваліфікації педагогів різних кваліфікаційних категорій у системі післядипломної освіти регіону послужило підґрунтям для розроблення етапних моделей підвищення кваліфікації. Н.І. Клокар у монографічній розвідці «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу» [26, с. 241-246] визначає мету, концептуальні засади, умови реалізації етапних моделей молодого вчителя, досвідченого вчителя, учителя-методиста. Кожна з етапних моделей вирізняється певною специфікою, оскільки концептуально новий диференційований підхід до підвищення кваліфікації враховує відповідну кваліфікацію педагога.

Поняття «модель» (від англ. *model*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма, еталон, макет) розуміється нами як логічна послідовна складна система відповідних елементів неперервної освіти, що умовно відтворює, імітує педагогічний акмепрофесіогенез на різних етапах міжкурсового періоду, включає інтеграл наявного стану особистості, професійно-педагогічної діяльності, способи його зміни та фінішний стан (результат), а також її концептуальне, організаційне, змістове, технологічне, діагностичне і нормативно-правове забезпечення. В основу розроблення моделі нами покладено описані В.О. Штоффом умови, які є необхідними і достатніми ознаками моделі як будь-якої системи, уявної чи реально існуючої, причому відсутність однієї з них позбавляє систему її модельного характеру: 1) між моделлю і оригіналом є відношення схожості, форма якої виражена чи зафіксована (умова відображення чи уточнення аналогії); 2) модель у процесі наукового пізнання є заміщувачем об'єкта, що досліджується (умова репрезентації); 3) вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [63, с. 113-114].

На наш погляд, до розглянутих тлумачень поняття моделі варто додати також аспект *багатовимірності*, оскільки акмеологічна модель педагогічного акмепрофесіогенезу призначена для вимірювання якості освіти і освітніх послуг зокрема, акмединаміки професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості педагога, розвинутих компетентностей впродовж міжкурсового періоду тощо, *багаторівневості*, за якої процес акмепрофесіогенезу включає кілька взаємопов'язаних стратегічною метою, завданнями, суб'єктами тощо періодів (етапів) професійного розвитку, та *циклічності (фазовості чи стадіальності)*, в основі якого покладено розуміння цього процесу як сукупності чутливих періодів, процесів, дій, фаз професійно-фахового та індивідуально-особистісного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти. Уявлені або матеріалізовані моделі реальних систем (об'єктів, явищ, процесів) дають можливість замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості, довізначити як саму систему-оригінал, так і її модель [4, с. 231-232].

**Модель акмеологічна** – це система об'єктів і знаків, що відтворює істотні властивості об'єкта-оригінала – ідеального образу професіонала чи еталону особистісно-професійного розвитку (за В.Г. Зазикіним). Акмеологічні моделі можуть бути представлені у вигляді вербальних, аналітичних та геометричних описів, структурно-функціональних схем.

*Мета розроблення акмеологічної моделі* полягає у побудові такої конструкції, що втілює абстраговану структуру і реально спроектований процес педагогічного акмепрофесіогенезу шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти та дозволяє відстежувати розвиток досліджуваного об'єкта впродовж усіх етапів міжкурсового періоду. Використовувана нами вербальна (описова) та граф-схемна форми її подання допомагають відтворити, охарактеризувати й описати детермінанти диференційованого акмеологічного професійного простору для професійного розвитку в післядипломній освіті, зокрема умови й акмеологічні чинники, методологічні підходи і принципи функціонування, імовірні ризики впровадження моделі, інноваційні напрями науково-методичного супроводу педагогічного акмепрофесіогенезу, що забезпечує підготовку педагога як

конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, і що найсуттєвіше – дозволяє ефективно керувати цим процесом.

Осмислюючи функції акмеологічної моделі професійного розвитку фахівців, ми виходили із того, що вона є засобом активності, дієвості компонентів системи, фактором самозбереження та її вдосконалення, водночас становить окремий, відносно самостійний вид діяльності, продуктивність якого позначається на результатах проектування, розвитку і вдосконалення моделі [59, с. 210].

Такою акмеологічною моделлю, що відтворює істотні властивості ідеального образу акмепрофесіонала, виступає засобом неперервного професійного саморозвитку й самовдосконалення педагога в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти, моніторингу професійно-особистісної акмединаміки на кожному етапі педагогічного акмепрофесіогенезу, виступає **акмеограма**.

Простежемо відмінність між акмеограмою і професіограмою, щоб ефективно й коректно використовувати їх для неперервного акмепрофесіогенезу фахівців.

У професіограмі фіксуються вимоги до професійно-педагогічної діяльності й особистості фахівця (психофізичні якості), необхідні для виконання типових професійних завдань. **Професіограма:** 1. Системний опис соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта певної професії та визначення, виходячи із цих вимог, необхідних для даного виду професійної діяльності якостей особистості, що складають основу професійної придатності. Професіограма найчастіше розробляється в єдності якісних і кількісних характеристик, які допускають використання сучасних математичних методів. 2. Документ, в якому описуються особливості спеціальності, професії; включає в себе кваліфікаційний профіль, в якому всі якості, необхідні працівнику, знаходять кількісне вираження.

**Акмеограма** уможливорює професійний розвиток фахівця відкритого суспільства як *суб'єкта власного самовдосконалення і самореалізації*, який готовий мобільно, продуктивно й творчо вирішувати інноваційні освітні завдання, обирати траєкторію професійно-особистісного розвитку шляхом формальної та неформальної освіти.

**Акмеограма** складає *технологічну основу позитивно-гармонійної Я-концепції* («Я-образ» (адекватне виділення себе із професійного середовища, усвідомлення власної специфіки), «Я-учинок» (неперервний розвиток педагогічної майстерності), «Я-ставлення» (домінування внутрішнього контролю, самооцінка педагогічних здібностей, якостей, саморефлексія), «Я-настанова» (цілепокладання, самонастанова на інноваційність, творчий пошук), що забезпечує *цілісність, системність, неперервність, мобільність процесу підготовки* конкурентоздатного на ринку освітніх послуг фахівця.

Акмеограма **завжди індивідуальна**, розробляється для конкретного фахівця й спрямована на його індивідуальний розвиток з урахуванням умов і акмеологічних (об'єктивних і суб'єктивних) чинників.

**Акмеограма** включає аналіз видів професійно-педагогічної діяльності, її мети, мотивів, засобів, структуру, функції, алгоритми дій і операцій, опис акмеологічних інваріантів у суб'єктивних характеристиках професійної діяльності, в її якостях, що забезпечує поступальний розвиток, професійне самовдосконалення фахівця, його просування до високих рівнів професіоналізму (за А.О. Деркачем, А.К. Марковою, С.С. Пальчевським).

У типовій схемі акмеограми є розділи, що відносяться до рівня *загального* (підструктури професійної кваліфікації, загальних акмеологічних інваріантів педагогічної майстерності), *особливого* (підструктури спрямованості особистості, специфічних акмеологічних інваріантів педагогічної майстерності), *одиночного* (підструктури здібностей, характерологічних особливостей, моральних якостей).

Акмеограма включає:

- *таксономію педагогічних цілей* професійно-педагогічної діяльності,
- *професійно-кваліфікаційні й особистісні вимоги* до педагогічного працівника,
- *професійні функції* (інформаційну, діяльнісну, креативну, розвивальну), які корелюють із знанневими, умінневими, поведінковими, ціннісно-мотиваційними компетенціями (в основі – модель розвитку компетентності спеціаліста Леклерка),

- *професійно-педагогічні ціннісні орієнтації* (загальнопедагогічні, особистісно-розвивальні, предметно-діяльнісні, професійно-прагматичні та ін.),
- *педагогічні спеціальні здібності* (професійно-комунікативні, творчі, перцептивні, організаторські, сугестивні та ін.),
- *професійні якості* (мотиваційні, інтелектуальні, екзистенціональні та ін.).

В акмеограмі виокремлено критерії і показники, що цілковито відбивають структурно-функціональні, змістові компоненти процесу ПАП фахівця в системі післядипломної освіти та за якими можна об'єктивно спостерігати його акмединаміку в професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній та мотиваційно-рефлексивній сферах.

**Професійно-діяльнісний критерій ПАП** конкретизовано за такими показниками: *гуманістичність*, що окреслює особистісно зорієнтовану, дитиноцентричну, суб'єкт-суб'єктну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, створення диференційованого комунікативно-ситуативного освітнього простору для гармонійного розвитку особистості відповідно до сенситивних періодів навчання; *нова якість професійно-педагогічної дії*, що дозволяє простежити поєднання цільового, змістового, процесуального, ціннісно-світоглядного, результативного аспектів професійно-педагогічної діяльності, модернізацію компонентів педагогічної системи (освітніх цілей, змісту), вироблення самобутньої, ексклюзивної системи педагогічних дій, індивідуально-творчого стилю, створення авторської системи діяльності, персонал-технологій та ін.; *професійно-педагогічна компетентність*, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій; *акмелінгвітична культура*, що окреслює культуру мислення й мовлення, вироблення індивідуального мовного стилю та ін.; *продуктивність професійно-педагогічної діяльності й системність*, що слугує для визначення результату нової якості, індивідуального творчого внеску в розвиток професійно-педагогічної спільноти; *педагогічна творчість*, що зумовлена змістом професійно-педагогічної діяльності педагога та охоплює його

широкий кругозір, пізнавальні інтереси, ініціативність, творчий досвід, активну професійну позицію, високу самоорганізацію, здатність до педагогічної імпровізації; *інноваційність*, що уможлиблює визначення рівня технологічної культури, якість упровадження в систему роботи інноваційних підходів, технологій, методів, прийомів та ін.

**Індивідуально-особистісний критерій ПАП** включає ціннісно-смысловий професійний простір, спеціальні педагогічні здібності, професійно важливі й особистісні якості педагогічного працівника, зокрема педагогічну щирість, чесність, духовність, гуманність, доброзичливість, національну гідність, інтелігентність, інтелектуальну культуру, тактовність, самокритичність тощо.

**Мотиваційно-рефлексивний або акмеологічний критерій ПАП** вичерпно розкривається через показник *акмеологічності*, що зорієнтований на виявлення акмединаміки професійно-особистісного розвитку фахівця, його неперервне самовдосконалення впродовж міжкурсового періоду, збагачення компетентнісного досвіду новим професійно значущим змістом та ін.

В акмеограмі кожен показник виділених критеріїв оцінюється за 12-бальною шкалою залежно від рівня сформованості та реалізації в професійно-діяльній, індивідуально-особистісній та мотиваційно-рефлексивній сферах.

**Освітні індикатори** (від англ. *indicator* – індикатор, показник) схарактеризовано як теоретично неподільні в конструкті методики елементарні емпіричні показники, на підставі вимірювання яких за допомогою запитань, тестових завдань, фіксованих одиниць спостереження визначаються педагогічні діагнози, тобто висновки про реальний стан професійного розвитку, що ґрунтуються на узагальнювальній інформації, зібраної за допомогою різноманітних діагностичних методик.

Індикаторами критеріїв, що відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта, визначено такі: репродуктивний рівень (1-3 бали), оптимальний (4-6 балів), досконалий (7-9 балів), продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний (10-12 балів). При цьому враховується прояв інноваційності,

творчості, системність роботи педагогічного працівника впродовж усього міжкурсового періоду шляхом формальної і неформальної освіти.

Рівень розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу вираховується щорічно за формулою:

$$R_{\text{ПАП}} = \frac{\text{сума набраних балів за макропоказниками}}{\text{максимально можлива кількість балів}} \times 100$$

де  $R_{\text{ПАП}}$  – рівень педагогічного акмепрофесіогенезу.

В умовній критеріальній шкалі *продуктивно-технологічний* рівень ПАП ( $R_{\text{ПАП}}$ ) становить від 75 % до 100 %; *досконалий*  $R_{\text{ПАП}}$  – від 50 % до 75 % від теоретично можливих 100 %; *оптимальний*  $R_{\text{ПАП}}$  – від 25 % до 50 %; *репродуктивний*  $R_{\text{ПАП}}$  – до 25 % від можливих 100 %.

Акмединаміка професійного розвитку фахівця визначається сумарно з урахуванням виділених критеріїв, показників, рівнів і кількісних індикаторів їх оцінювання. Суттєвим індикатором педагогічного акмепрофесіогенезу є показник акмединаміки ( $АД_{\text{ПАП}}$ ), тобто позитивного або негативного акмепрофесіогенезу педагогічного працівника, що вираховується за формулою:

$$АД_{\text{ПАП}} = R_{\text{ПАП5}} - R_{\text{ПАП1}}$$

де  $АД_{\text{ПАП}}$  – динаміка змін педагогічного акмепрофесіогенезу;  $R_{\text{ПАП5}}$ ,  $R_{\text{ПАП1}}$  – індикатори рівня педагогічного акмепрофесіогенезу відповідно на 5-ому та 1-ому роках вимірювання. Якщо  $АД_{\text{ПАП}}$  становить більше 20 %, то спостерігаємо *перспективно-продуктивну акмединаміку* професійного розвитку (ПП),  $АД_{\text{ПАП}}$  становить від 10 % до 20 % – *перспективно-перфекційну акмединаміку* професійного розвитку (ПО),  $АД_{\text{ПАП}}$  – від 0 до 10 % – *сталу акмединаміку* (С),  $АД_{\text{ПАП}}$  – менше 0% – *регресивну акмединаміку* (Р). На основі отриманих на кожному етапі міжкурсового періоду результатів педагогічному працівнику надається адресна допомога, моделюється й зреалізовується індивідуальна освітня траєкторія професійно-особистісного вдосконалення відповідно до професійних мотивів, запитів, утруднень, професійних потреб (табл. 3.1.).

Серед **ризиків упровадження акмеограми** в систему післядипломної освіти можна виділити такі: традиційні, застарілі, що не відповідають сучасним вимогам

механізми, форми, технології підвищення кваліфікації акмепрофесіонала; відсутність інноваційної науково-методичної системи професійного розвитку; неготовність фахівця до інноваційної творчої діяльності, нерозвиненість у нього мотиваційно-креативних якостей, зокрема мотивів, потреб, інтересів; невміння проектувати особистісно-значущу систему самоорганізації, вести самостійно-творчий пошук професійно важливої інформації, використовувати компетентнісний досвід в якості основного джерела навчання; відсутність варіативності та випереджувального характеру науково-методичних послуг, їх адресної спрямованості; недосконалість навчально-методичного, інформаційно-комунікаційного, діагностичного супроводу ПАП; відсутність комплексного перманентного моніторингу професійного розвитку впродовж міжкурсового періоду тощо. Під час реалізації акмеограми в системі післядипломної освіти дослідники, крім зазначених нами ризиків, акцентують увагу на слабкій відповідальності слухачів курсів підвищення кваліфікації при впровадженні знань і технологій, отриманих під час навчання, у практику роботи освітніх закладів, отже, необхідна розробка післякурсого тьюторства і коучингу.

Отже, акмеограма допомагає розробити комплексну акмеологічну систему оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб'єкта професійної діяльності як усвідомлений рух фахівця до професійного еталона, що дозволяє на основі самопізнання визначити рушійну силу саморозвитку, самовдосконалення упродовж усього життя шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти.



# АКМЕОГРАМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ ВПРОДОВЖ МІЖКУРСОВОГО ПЕРІОДУ

(20\_\_\_\_ – 20\_\_\_\_ роки)

Прізвище, ім'я та по батькові \_\_\_\_\_

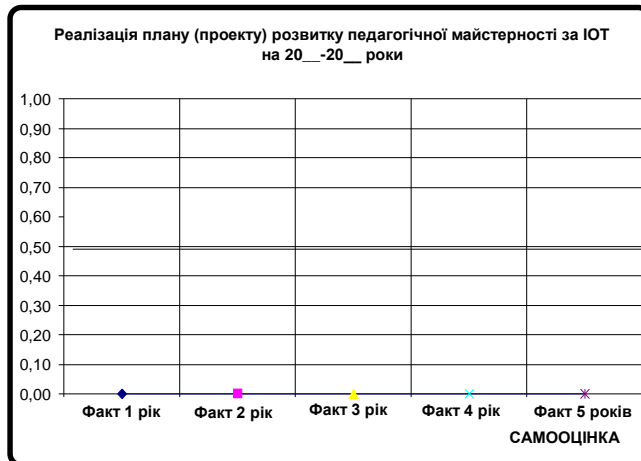
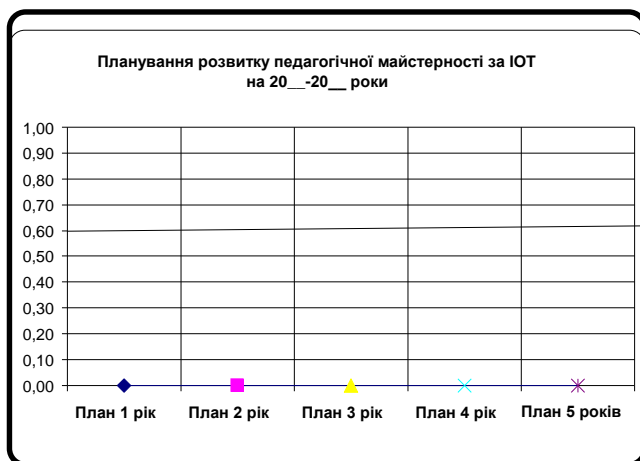
Дата заповнення: I рік \_\_\_\_\_ II рік \_\_\_\_\_

III рік \_\_\_\_\_ IV рік \_\_\_\_\_ V рік \_\_\_\_\_

Кваліфікаційна категорія \_\_\_\_\_

Дата чергової атестації \_\_\_\_\_

## Динаміка педагогічного акмепрофесіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією











1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
III.	<b>МОТИВАЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КРИТЕРІЙ</b>																					
3.1	<b>Акмеологічність</b>																					
3.1.1	<b>знання (інформаційна функція):</b> основ педагогічної акмеології, теорії самовдосконалення, способів індивідуально-особистісного вдосконалення, подолання вікових криз професійного розвитку																					
3.1.2	<b>уміння (діяльнісна функція):</b> актуалізувати знання при рішеннях професійних завдань; робити кваліфікований добір, композицію акмеологічного змісту навчальної інформації; проектувати власну стратегію життя і професійного розвитку; проявляти індивідуальну професійну активність, вибудовувати і зреалізувати індивідуальну траєкторію висхідного розвитку з ускладненням професійних завдань; досягати найвищих показників у професійно-особистісного розвитку, професійній діяльності, творчості; висувати найближчі і найдальші професійні перспективи; здійснювати рефлексію; переводити власні потенційні можливості в актуальні; діагностувати, комплексно осмислювати власний перспективний педагогічний досвід, визначати рівень його продуктивності																					
3.1.3	<b>володіння (розвивальна функція):</b> способами мотивації успіху та уникнення професійних невдач, способами саморегуляції, адекватної самооцінки																					
3.1.4	<b>настанови до (креативна функція):</b> досягнення найвищих професійних результатів, неперервного саморозвитку і самовдосконалення																					

**Рівні педагогічного акмепрофесіогенезу (R<sub>ПАП</sub>):**

R – репродуктивний рівень (1-3 бали), O – оптимальний рівень (4-6 балів), Д – досконалий рівень (7-9 балів), ПТ – продуктивно-технологічний або інноваційно-перетворювальний рівень (10-12 балів).

**Рівень ПАПсті вираховується щорічно за формулою:**

$$R_{ПАП} = \frac{\text{сума набраних балів за макропоказниками}}{\text{максимально можлива кількість балів}} \times 100$$

де R<sub>ПАП</sub> – рівень педагогічного акмепрофесіогенезу

**Рангові оцінки досліджуваних компонентів системи** або цифрові освітні індикатори:

Якщо	R <sub>ПАП</sub>	від 75 % до 100 %	<b>продуктивно-технологічний рівень ПАП</b>	«ПТ»
	R <sub>ПАП</sub>	від 50 % до 75 %	<b>досконалий рівень ПАП</b>	«Д»
	R <sub>ПАП</sub>	від 25 % до 50 %	<b>оптимальний рівень ПАП</b>	«О»
	R <sub>ПАП</sub>	до 25 %	<b>репродуктивний рівень ПАП</b>	«Р»

**Суттєвим індикатором динаміки** (змін) є наступний показник (АД<sub>ПАП</sub>).

Акмединаміка педагогічного акмепрофесіогенезу вираховується за формулою:

$$АД_{ПАП} = R_{ПАП5} - R_{ПАП1}$$

де АД<sub>ПАП</sub> – динаміка змін, R<sub>ПАП5</sub>, R<sub>ПАП1</sub> – індикатори рівня педагогічного акмепрофесіогенезу відповідно на 5 та 1 роках вимірювання. **Якщо:**

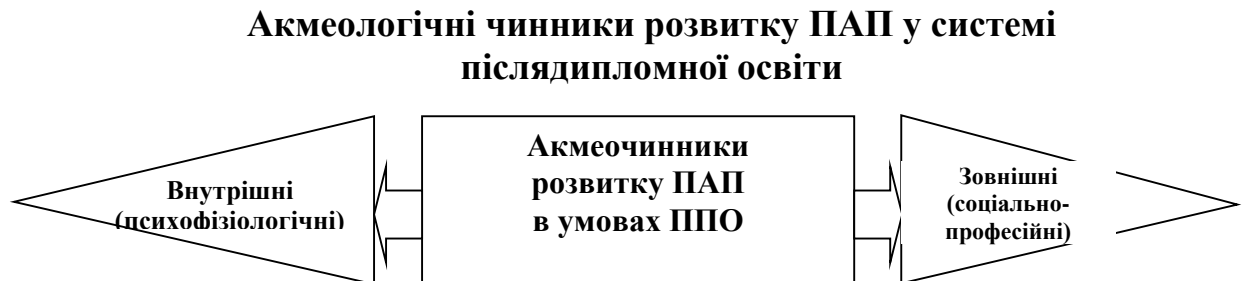
АД <sub>ПАП</sub>	<b>більше 20 %</b>	<b>ПЕРСПЕКТИВНО-ПРОДУКТИВНА динаміка</b> розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	«ПП»
АД <sub>ПАП</sub>	<b>від 10 % до 20 %</b>	<b>ПЕРСПЕКТИВНО-ПЕРФЕКЦІЙНА динаміка</b> розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	«ПО»
АД <sub>ПАП</sub>	<b>від 0 до 10 %</b>	<b>СТАЛА динаміка</b> розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	«С»
АД <sub>ПАП</sub>	<b>менше 0%</b>	<b>РЕГРЕСИВНА динаміка</b> розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу	«Р»

#### **4. Акмеологічні чинники розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу**

Процес розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу в системі післядипломної педагогічної освіти пов'язаний із певними чинниками, рушійними силами, що виступають головними детермінантами професійно-особистісного зростання, джерелами й своєрідними ресурсами професійної суб'єктної активності, інновативності й творчості. Для їх позначення послуговуємося термінами **акмеологічні чинники** чи **акмеологічні ресурси**, які трактуємо як синонімічні лексичні структури. Причини труднощів, бар'єрів професійно-педагогічної діяльності фахівця, стимулювальні механізми творчості тією чи іншою мірою конкретизуються в наукових розвідках М.Й. Варій, В.Л. Ортинського [5, с. 342], І.М. Дичківської [17, с. 255-265], Ю.І. Завалевського [21, 29-56], Н.В. Кузьміної [29, с. 56, 63-79], Н.В. Кухарева [32, с. 120], В.Ф. Паламарчук [38, с. 403, 406], В.О. Сластьоніна [58, с. 125, 143-144, 146], І.М. Шоробури, А.А. Григор'євої [62, с. 91] та ін. В акмеологічних дослідженнях Л.В. Абдаліної [1, с. 45], О.М. Вержбицької [7, с. 5, 7, 11, 20], А.О. Деркача [15, с. 249-250], Н.І. Клокар [26, с. 64-67], А.К. Маркової [35, с. 305], С.С. Пальчевського [39, с. 303-308, 313-334], Т.М. Траверсе [60, с. 63-64] тощо в основному вивчаються акмеологічні чинники руху особистості, що характеризують допрофесійний і певною мірою післяпрофесійний періоди, зокрема вікові зміни, що зумовлюють періодизацію розвитку, систему неперервної освіти та провідну професійно орієнтовану діяльність, причому акцентується увага на задатках, стані суспільства в період становлення, природному середовищі, умовах шкільного виховання та навчання, доступі до культурних цінностей, готовності до професійної діяльності тощо.

ПАП фахівців зумовлений впливом *внутрішніх* (суб'єктивних або психофізіологічних) та *зовнішніх* (об'єктивних або соціально-професійних) акмеологічних чинників (див. схема 4.1).

Схема 4.1



*Внутрішні* або *суб'єктивні акмеочинники* професійного розвитку фахівця зумовлені його індивідуальними психофізіологічними особливостями, різними структурно-функціональними компонентами психіки, параметрами внутрішніх ресурсів, особистісно-професійного потенціалу, які визначають індивідуальність, природні і набуті якості, стиль професійно-педагогічної діяльності і професійно-педагогічної взаємодії незалежно від впливів соціального середовища і професійної дійсності. Причому, як слушно зауважує А.О. Деркач, акмеологічними внутрішніми ресурсами можна вважати лише ті, які забезпечують оптимізацію діяльності, підвищення її ефективності за рахунок високої продуктивності при низьких енерговитратах та підвищення задоволеності від неї суб'єкта, тобто внутрішні ресурси перетворюються на засіб забезпечення тих чи інших показників діяльності [15, с. 28-29]. До ***внутрішніх або суб'єктивних чинників***, що позначаються негативними змінами на психофізіологічному і психічному здоров'ї педагогічного працівника, перешкоджають його професійному розвитку, підвищенню професійного рівня, вияву творчої позиції зараховуємо:

- психофізіологічні особливості, зокрема низький енергетичний рівень, недостатні фізична й психічна активність, працездатність нервової системи, тип темпераменту, емоційний фон, нерозвиненість або ригідність дивергентного (творчого) мислення, недостатній рівень індивідуального



творчого потенціалу, мотивів, потреб, інтересів, необхідних для продуктивної інноваційної професійно-педагогічної діяльності;

- несформованість чи недостатній рівень розвитку професійно значущих якостей (мотиваційних, емоційно-естетичних, інтелектуальних, екзистенціональних), здібностей, метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, мотиваційної сфери і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій;

- недостатній для ефективного виконання професійних завдань рівень розвитку професійної компетентності, професійних знань;

- стереотипність мислення і професійних настанов, ретроградство, закритість новим знанням, механічність виконання професійно-педагогічної діяльності, використання вже набутого соціального й професійного досвіду без бажання набуття інноваційного, тобто професійне старіння;

- емоційна, розумова, фізична втома, виснаження, почуття спустошеності, тривожності, зниження працездатності;

- небажання чи невміння, неготовність відмовитися від технологій, форм чи методів освітньої діяльності, що стали непродуктивними, недієвими за певних обставин;

- комунікативно-ситуативні бар'єри професійно-педагогічної взаємодії, зокрема соціальні, ситуаційні, імпровізаційні, контрсугестивні, когнітивні, експресивно-естетичні, інтеракційні, психологічні тощо;

- індивідуально-типологічний деструктивний стиль професійно-педагогічного спілкування, непродуктивні моделі професійно-педагогічної взаємодії;

- бар'єри творчості, розчарування через професійні невдачі, що траплялися раніше, наприклад, невдалий досвід на фахових конкурсах, занижена самооцінка;

- відсутність настанов, сталої мотивації на неперервне підвищення професійного рівня упродовж міжкурсового періоду шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти;

- схильність до конформізму, прагнення не відрізнятись від колег своїми судженнями, розробками, ідеями;

- індивідуально зумовлений професійний егоцентризм або егоцентрична особистісна центрація як сфокусованість на власних когнітивних, емоційних, комунікативних та поведінкових позиціях у процесі навчальної взаємодії, небажання відійти від власних думок, суджень, емоцій і сприймати інші точки зору;

- професійні кризи і деформації педагогічного акмепрофесіогенезу, інволюційні процеси, періоди стагнації, регресії і деструктивного розвитку, що проявляються у послабленні професійних якостей, деформуванні якісних поведінково-характерологічних властивостей, зокрема почуття невдоволеності існуючим професійним статусом, змістом професійно-педагогічної діяльності, взаємовідносинами в колективі, професійна апатія, розчарування;

- стихійне, неусвідомлене професійне самовдосконалення, нестабільність і періодичність підвищення кваліфікації, власна інерція, байдужість;

- відсутність тайм-менеджменту, мистецтва встигати, тобто невміння планувати час та ефективно управляти ним;

- фрустрація (від лат. *frustratio* – марне сподівання, обман, розлад, руйнування планів) як психічний стан дезорганізації свідомості й поведінки людини, зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в ситуаціях, які перешкоджають досягненню важливої мети чи задоволенню потреб, викликаний об'єктивно неподоланими (або суб'єктивно уявлюваними) труднощами у розв'язанні завдань.

Польські дослідники за допомогою моделі «Куб інновацій» описують чинники, що мобілізують педагогів на впровадження змін [2, с. 44-46]. Крім внутрішніх імпульсів і власної ініціативи, береться до уваги зовнішній тиск, ініціатива знизу (bottom-up) і нав'язування ініціативи зверху (top-down). Отже, **зовнішні чи об'єктивні акмеологічні чинники** пов'язуємо з реальною системою професійно-педагогічної діяльності на національному і регіональному рівнях, організацією професійного простору в системі післядипломної освіти для розвитку креативних якостей, гуманістичної позиції, активної взаємодії із соціальним і професійним оточенням. До зовнішніх чинників, що гальмують педагогічний акмепрофесіогенез шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти, зараховуємо:

- безсистемність, нерезультативність, формалізм і невипереджувальний характер надання адресної, диференційованої допомоги, упровадження інноваційного науково-методичного супроводу професійного розвитку, застарілість чи, навпаки, надмірне захоплення новими формами, методами і акметехнологіями професійного розвитку;
- недостатній рівень соціально-психологічної підтримки, відсутність наставників, однодумців, лідерів, новаторів у навчальному закладі, фундаторів освітніх ініціатив та інновацій серед колег;
- соціально зумовлений професійний егоцентризм, зокрема гендерний, віковий, статусний, ідеологічний тощо, пов'язаний з особливостями професійної адаптації, колективу, професійними відносинами;
- атмосфера пасивності, апатії, байдужості в педагогічному колективі, конфліктні ситуації;
- відсутність системи морального і матеріального стимулювання новаторських пошуків;
- відсутність ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку;
- низький соціальний статус педагогічної професії.

*Стимулювальними акмеологічними чинниками розвитку педагогічного акмепрофесіогенезу* виступають: створений диференційований акмеологічний освітній простір для професійного розвитку, що уможливорює цілковиту самореалізацію педагога, розкриття його потенційних можливостей і здібностей, здійснення професійних планів і мрій, тобто умов для професійного довголіття; сильне професійне цілепокладання та вибудовування професійного шляху по висхідній траєкторії; сформована акмеологічна позиція педагога, психологічна готовність до інноваційно-творчої професійно-педагогічної діяльності, мотивація до неперервного професійно-особистісного саморозвитку, самовдосконалення шляхом формальної і неформальної післядипломної освіти; рефлексивне осмислення власних професійних здобутків і перспектив, помилок і недоліків у роботі, самоспостереження і самооцінка; позитивний духовно-моральний імідж навчального закладу, сприятливі, інноваційно-творчі умови для інноваційної професійно-педагогічної діяльності; дієва мережева система науково-методичного супроводу розвитку ПАП; систематична самоосвітня діяльність на всіх етапах міжкурсового періоду; навчання на курсах підвищення кваліфікації за інноваційними формами, моделями, темами; участь у різноманітних формах професійного розвитку; об'єктивна оцінка і контроль праці; система морального і матеріального стимулювання тощо.

Отже, комплексний розгляд акмеологічних чинників у їх взаємозумовленості відкриває можливість передусім вдосконалювати внутрішні ресурси, розпоряджатися ними в складних умовах, оптимізувати діяльність, тобто акмеологічні ресурси стають психотехнологіями, цілеспрямованими й упорядкованими сукупностями дій, спрямованими на стимуляцію творчості та саморозвитку. Акмеочинники професійного розвитку фахівця нерівнозначні за змістом і способами реалізації, можуть корелюватися, адже одні аспекти-характеристики вже набули достатньої сформованості, не викликають труднощів і перешкод, не є професійно важливими у конкретних педагогічних обставинах, інші, навпаки,

потребують від педагога особливого залучення психофізіологічних ресурсів, витрат часу, енергії, спеціального моделювання подальшої стратегії виконання професійних завдань. Вони також зумовлені рівнем професіоналізму, здатністю долати професійні перешкоди завдяки набутому майстерному педагогічному досвіду, умінню обирати індивідуально-творчі шляхи професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти. Факторний аналіз акмеологічних чинників, що гальмують процес сходження фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності до вершин майстерності і професіоналізму, а також стимулювальних потенційних ресурсів уможливорює розроблення ефективної, гнучкої системи науково-методичного супроводу, створення відповідного акметехнологічного забезпечення процесу професійного в параметрах цільового, мотиваційно-стимулювального, організаційного, критеріального, навчально-методичного, результативно-рефлексійного компонентів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : автореф. дисс. ...д-ра псих. наук: 13.00.13 / Лариса Васильевна Абдалина; [Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. Тамбов, 2008. 40 с.
2. Баумгартнер-Шаффер М. Самооцінювання в школі / М. Баумгартнер-Шаффер М., Едіта Бруднік, Агнешка Фіалковська та ін. / за ред. Ельжбети Тольвінської-Круліковської. Переклад з польської Олени Гарцули. Львів: Літопис, 2011. 186 с.
3. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / Владимир Павлович Беспалько. М.: Народное образование, 2008. С. 52
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. К.: Атіка, 2009. 684 с.
5. Варій М.Й. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Мирон Йосипович Варій, Володимир Львович Ортинський. 2-ге вид., випр. та доп. К.: Центр учбової літератури, 2009. 376 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
7. Вержицкая Е.Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования : автореф. дисс. ...канд. псих. наук : 19.00.13 / Елена Николаевна Вержицкая; [Нац. исследовательский Томский гос. ун-т]. Томск, 2011. 21 с.
8. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монографія / Александр Васильевич Вознюк, Александра Антоновна Дубасенюк. Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2011. 564 с.
9. Вознюк О. В. Развитие вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монографія / Олександр Васильович Вознюк / за ред. П.Ю. Сауха. Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2009. 184 с.

10. Гаркавенко С.С. Маркетинг: підруч. для студ. екон. спец. вищ. навч. закл. / С.С. Гаркавенко. 4-е вид., доповн. К.: Лібра, 2006. 717 с.
11. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / Семен Устимович Гончаренко. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
12. Гончарова М.Л. Ринок консультаційних послуг в Україні // матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова індустрія Європейського контенту». Серія «Економічні науки». Прага, 2009. С. 55-58.
13. Гузій Н.В. Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям магістерської підготовки фахівців у вищій школі // матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів», м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н.В. Гузій, В.І. Саюк. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 167-170.
14. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки / Г.С. Данилова. *Рідна школа : щомісячний наук.-пед. журнал*. 2004. № 11(898). – листопад. С. 6-10.
15. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
16. Деркач А.А. Психолого-акмеологическое основание и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. *Акмеология : научно-пр. журнал*. № 4 (44). 2012. С. 11-17.
17. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
18. Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / С.А. Дружилов. *Вестник ТГПУ*. 2005. Вып. 1 (45). Серия: Психология, 2005. С. 51-55.
19. Дружилов С.А. Становление профессионализма как процесс профессионального развития человека и личностное здоровье как его ресурс. *International journal of experimental education: Psychological sciences*. № 10. 2013. P. 118-120.
20. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк, Олександр Васильович Вознюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
21. Завалевський Ю.І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посіб. / Юрій Іванович Завалевський. Чернівці: Букрек, 2010. 216 с.
22. Змеєв С.И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / Сергей Иванович Змеёв. М.: ПЕРСЭ, 2003. 207 с.
23. Калашникова С.А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : навч.-метод. матеріали / Світлана Андріївна Калашникова. К.: Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти», 2008. 57 с.
24. Климов Е.А. О становлении профессионала : приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : уч. пособ. / Евгений Александрович Климов. М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. 176 с.
25. Клокар Н.І. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти : навч.-метод. комплекс / Наталія Іванівна Клокар. – Кн. 2. К., 2010. 192 с.
26. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Наталія Іванівна Клокар. К.: НВЦ Київського облППО, 2010. 528 с.
27. Колесникова И.А. Педагогическая психология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. М.: Академия, 2005. 256 с.
28. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. – К.: Знання, 2010. – 520с.

29. Кузьмина Н.В. Очерки психологи труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1967. 182 с.
30. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. Гомель: Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
31. Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта : зб. робочих навчальних програм : авторський колектив / за наук. ред. проф. Т.М. Сорочан; за ред. В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник. К.: ЦППО, 2017. 433 с.
32. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя / Николай Васильевич Кухарев. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
33. Марасанов Г.И. Актуальные вопросы периодизации профессионального развития субъектов психологической работы / Герман Игоревич Марасанов, Дарья Александровна Сальник. *Акмеология : научно-пр. журнал.* № 4(44). 2012. С. 17-20.
34. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. – 500с.
35. Маркова А.К. Акме в профессиональном развитии человека / Аэлита Капитоновна Маркова / *Акмеология : учебник.* Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2006. С. 294-305.
36. Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич; [РАО ИОВ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка]. СПб., 2001. 234 с.
37. Морозова О.П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя / Ольга Петровна Морозова. *Сибирский педагогический журнал.* № 2. 2005. [URI://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya](http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya) (дата звернення: 03.05.2017 р.).
38. Паламарчук В.Ф. Педагогічна майстерність і творчість учителя / Валентина Федорівна Паламарчук / *Першооснови педагогічної інноватики.* Т 2. К.: Освіта України, 2005. С. 387-433.
39. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / Степан Сергійович Пальчевський. К.: Кондор, 2008. 398 с.
40. Педагогическое консультирование : уч. пособ. / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева и др.; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 320 с.
41. Перегончук Н.В. Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр.* / Ун-т менедж. Освіти НАПН України, редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]. Вип. 1(14), Ч. 2 : Психологія / гол. ред. В.В. Олійник. К., 2010. С. 318-322.
42. Пуцов В.І. Особливості навчання дорослої людини [Текст]: навч. посібник / В.І. Пуцов, Л.Я. Набока. К.: ЦППО, 2004. 60 с.
43. Саюк В.І. Сутність і зміст консультаційних послуг у галузі освіти // *матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів»*, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н.В. Гузій, В.І. Саюк. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 191-192.
44. Семиченко В.А. Психология деятельности : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / Валентина Анатольевна Семиченко. К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. С. 41-43;
45. Сидоров П.И. Адаптивный профессионализм как основа непрерывного развития личности врача / П.И. Сидоров, И.А. Новикова. *Экология человека* 2011. № 7. С. 33-37

46. Сидоренко В.В. Акмеограма як засіб самооцінювання й професійного саморозвитку педагогічних працівників протягом міжквестаційного циклу / В. Сидоренко. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту»* у м. Харкові, 26 листопада 2015 р.: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л.Д. Покроєвої, Т.В. Дрожжиної, М.Є. Смирнової. Харків: ХАНУ, 2015. С. 9-13.
47. Сидоренко В. Акмеологічні технології в освіті дорослих / В.В. Сидоренко. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Вип. 26 (36). Сер. 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»: зб. наук. пр. / ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 38-42.
48. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. Сидоренко. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. – К.: РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22-29.
49. Сидоренко В.В. Науково-методичний менеджмент освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти / В.В. Сидоренко. *Науковий вісник УМО: електронне видання*. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. Вип. 1. Ч. 1. – Електрон. опт. диск. URI: <http://umo.edu.ua>. С. 240-254.
50. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. Донецьк: Каштан, 2013. 100 с.
51. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя як акмеологічний феномен / В.В. Сидоренко. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів»*, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н.В. Гузій, В.І. Саюк. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 14-19.
52. Сидоренко В.В. Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям акмепрофесіогенезу фахівців у системі ППО / В.В. Сидоренко. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти в Україні : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф.* Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В.В. Олійника. К.: УМО НАПН України, 2016. 601 с. С.144-150.
53. Сидоренко В.В. Положення «Про педагогічний коучинг у системі післядипломної освіти» / Вікторія Вікторівна Сидоренко. Донецьк: Витоки, 2014. 63 с.
54. Сидоренко В.В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Керівник нової української школи : світоглядно-професійні орієнтири : зб. наук. пр.* / В.П. Андрущенко (голова), В.П. Бех (заст. голови), О.В. Алейнікова та ін. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 148-153.
55. Сидоренко В.В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя / В.В. Сидоренко / Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / кер. авт. кол. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 156-199.
56. Сидоренко В.В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя в умовах післядипломної освіти / В.В. Сидоренко. *Післядипломна освіта в Україні*. К., 2016. № 1. С. 28-34.
57. Сыромятников И.В. Профессиональная субъектность в системе ориентиров профессиональной подготовки управленческих кадров / Игорь Васильевич Сыромятников, Эдуард Васильевич Репин . *Инновации в образовании*. 2012. № 5. май. С. 95-105.



58. Слостѣнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостѣнин. М.: Просвещение, 1976. С. 141.
59. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / Ірина Володимирівна Соколова / за ред. Світлани Олександрівни Сисоєвої. Маріуполь. Д.: АРТ-ПРЕС. 2008. 400 с.
60. Траверсе Т.М. Психологія праці : навч.-мет. посіб. / Т.М. Траверсе. К.: Ін-т післядипломної освіти Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. 116 с.
61. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза професійної діяльності / Владимир Дмитриевич Шадриков. М.: Наука. 183 с.
62. Шоробура І.М. Від творчого пошуку до педагогічних інновацій : навч. посіб. / І.М. Шоробура, А.А. Григор'єва. Хмельницький: ХГПА, 2011. 205 с.
63. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания : монография / Виктор Александрович Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 300 с.
64. Щербина Д.В. Дорадник освітньої сфери: зміст діяльності // *матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів»*, м. Київ, 25 листопада 2015 р. / уклад. Н.В. Гузій, В.І. Саюк. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 193-195.
65. Garton S. Investigating global practices in Teaching English to Young Learners [Text] / S. Garton, F. Copland, A. Burns / British Council ELT Research papers. 2011. Vol. 11, Issue 1. P. 24-36.
66. The American Association of Colleges for Teacher Education. Retrieved from: [www. URI: http://www.aacte.org](http://www.aacte.org). (дата звернення: 20.05.2017 р.).
67. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers : initial level undergraduate and graduate. For K-12 and Secondary Certification Program / [prepared by the Foreign Language Teacher Standards Writing Team]. 2002. 39 p.