

MODELS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL SPECIALISTS WITHIN THE CONTEXT OF AN OPEN EDUCATION

Larysa Petrenko¹, Ganna Romanova¹, Ludmyla Puhovska¹, Leila Sultanova¹, Petro Oleshko¹

¹State Higher Education Institution "University of Educational Management",
52 A, Sichovykh Striltsiv Str., Kyiv, 04053, Ukraine

Моделі неперервного професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників у контексті відкритої освіти

Лариса Петренко¹, Ганна Романова¹, Людмила Пуховська¹,
Лейла Султанова¹, Петро Олешко¹

¹Державний заклад вищої освіти "Університет менеджменту освіти",
вул. Січових стрільців, 52 А, Київ, 04053, Україна

Abstract. У статті здійснено огляд та аналіз традиційних моделей професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, у процесі якого акцентовано увагу на їх окремих елементах, які гіпотетично можуть вплинути на трансформацію професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: поетапного особистісно орієнтованого та особистісно професійного розвитку; соціально-партнерства у розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців та ситуаційно-позиційна модель із подальшим їх розвитком в умовах відкритої освіти. Виявлено органічний зв'язок між особливостями інформаційного суспільства і розвитком відкритої освіти, що призвело до зміни способів пізнання, яке спрямоване на цілісне сприйняття й усвідомлення навколишньої дійсності на основі ідей і принципів синергетики; необхідності дослідження об'єктів нового типу – самоорганізуючих і саморозвиваючих систем. Охарактеризовано методологічні основи відкритої освіти – системний підхід, який відображає гуманістичну спрямованість освітнього процесу як домінанти цивілізаційного розвитку соціуму через введення в її модель сучасних комунікацій, технічних засобів, інформаційних технологій, електронних освітніх ресурсів тощо. Уточнено суть поняття «професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти». Акцентовано увагу на необхідності залучення широких верств професійної спільноти – представників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти (технікумів і коледжів), вищої освіти до експертного оцінювання розроблених моделей професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

Суспільство знань вимагає активних змін у системі освіти дорослих. У кожній країні ці процеси значно посилились у зв'язку з введенням обмежень на надання очних освітніх послуг під час глобальної кризи на фоні пандемії, що з одного боку, стало справжнім стрес-тестом для систем освіти, а з іншого – стимулом для розвитку її альтернативних можливостей. Дана ситуація спонукає до пошуку нових ідей, інноваційних моделей і способів організації навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників. Із цією метою ми звернулися до наукових здобутків, які знайшли відображення у відкритих джерелах.

Питання професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти вивчали вітчизняні учені: Я. Бельмаз [1], Н. Сегеда [2], Л. Шевчук [3]. Різномасштабні моделі професійного розвитку

педагогів обґрунтовані в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, М. Андрос розробив модель управління розвитком інформаційно-комунікаційної готовності керівника [4]. Компетентнісна модель навчання педагогів представлена в роботах Т. Барішнікової [5], Н. Морозової [6], С. Фоменко [7] та Л. Серих і Л. Верзунової [8]. Розробці цілісної моделі професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації на різних етапах життєвого шляху присвятила свою роботу Н. Панова [9], а предметом дослідження О. Вакуліна стала особистісно орієнтована освіта педагога [10]. Науковий інтерес для нас становить ситуаційно-позиційна модель професійного розвитку педагога, презентована в статті є Г. Ігнат'євої [11]. Когортою сучасних дослідників, серед яких П.-Ан. Ульмо, І. Мор, М. Делгад (P.-An. Ullmo, Y. Mor, M. Delgado) [12];

Ян Х. ван Дриєль, Д. Бейярд, Н. Верлуп (Jan H. van Driel, Douwe Beijaard, Nico Verloop) [13]; Д. Харланд и К. Киндер (John Harland & Kay Kinder) [14], розроблено і впроваджено інноваційні моделі професійного розвитку викладачів.

Таким чином, аналіз досліджень показав, що тривалий період учені – представники різних галузей науки (філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної, економічної, технічної, медичної тощо) здійснюють наукові розвідки для пошуку ефективних підходів, методів, технологій професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, від професіоналізму яких залежить якість реформування освіти та підготовки фахівців. Водночас слід зазначити, що розроблені та обґрунтовані в наукових працях моделі професійного розвитку викладачів закладів освіти різного типу впроваджувались в умовах, які забезпечували безпосередню взаємодію учень – педагог, студент – науково-педагогічний працівник.

Нині ситуація в усьому світі змінилась. Пандемія COVID-19 внесла свої корективи в діяльність усіх спільнот. Масовий перехід національних систем освіти в єдиний освітньо-інформаційний простір став вимушеною необхідністю, здоров'єзберігаючим заходом. Відбувся справжній вибух у розвитку дистанційної освіти, змішаного навчання, що спричинив активну розробку електронних платформ, програмного забезпечення та електронних освітніх ресурсів, розширив комунікаційні можливості, тобто, зробив освіту відкритою, а проблему безперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників у таких умовах актуальною.

Мета статті – рефлексивний аналіз моделей безперервного професійного розвитку з подальшим узагальненням характерних ознак і формулювання гіпотези щодо ймовірності їх використання для професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

Аналіз, синтез і узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури, що дало змогу охарактеризувати понятійно-категорійний апарат дослідження.

Систематизація і класифікація моделей професійного розвитку з метою вивчення цільових та змістовно-процесуальних особливостей професійного розвитку.

Прогностичний аналіз – для виявлення шляхів забезпечення ефективності професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Для реалізації мети даного дослідження використовувались методи логічного, структурного і рефлексивного аналізу для з'ясування основних наукових підходів і принципів моделювання безперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

Сьогодні очевидним є той факт, що інформаційне суспільство вносить зміни в саме

ядро існуючої дотепер соціальної структури і ініціює новий спосіб виробництва, в якому труд і капітал замінюється інформацією і знанням як головними цінностями [15, с. 135]. Відомий німецький соціолог Готтхард Бехманн схаактеризував особливості інформаційного суспільства. До них ученим віднесено:

- створення нового механізму безпосереднього використання інформації і знань у виробничій і сервісній сферах (у цьому положенні увага фокусується на безперервному навчанні);

- створення віртуальних підприємств (такі підприємства за рахунок своєчасно отриманої і швидко переробленої інформації гнучко реагують на будь-які запити споживача і коливання ринку, самоперебудовуючись і переструктуровуючись відповідно до цих запитів, стають саморефлексивними системами, не прив'язаними до жодного місця або, навіть, до конкретної держави); [15, с. 33-34].

З точки зору Г. Бехманна, термін «інформаційне суспільство» представляє собою скоріше політичну програму, ніж теоретичне поняття. Він зазначає, що прогресивний шлях до нього має привести не тільки усі розвинуті країни, але й усе світове співтовариство в цілому до розвитку конкурентоздатної в глобальному масштабі економіки, створенню нових робочих місць. Їх забезпечення фахівцями – справа професійної та вищої освіти, яка має змінюватися випереджальними темпами. Про це йдеться у низці наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених. Наприклад, Т. Костіна зазначає, що зміна уявлення про способи пізнання при переході науки до постнекласичної стадії розвитку пов'язана з філософією відкритої освіти в сучасній науковій картині світу [16, с. 3]. Вона наголошує, що постнекласична стадія розвитку науки перейшла до вивчення об'єктів нового типу – самоорганізуючих і саморозвиваючих систем, в той час, як класична наука вивчала ті ситуації, які складали її вихідні положення (лінійність, урівноваженість, оборотність і т. ін.). За результатами дослідження вона дійшла висновку, що «визначальною тенденцією сучасного освітнього процесу має стати інтеграція, а не подальша диференціація різних способів цивілізаційного освоєння світу. Основою цілісного сприйняття і усвідомлення навколишньої дійсності можуть стати ідеї і принципи синергетики» [там саме]. На її переконання, у третьому тисячолітті ця спрямованість набуває життєво важливого значення, тому що у реальному житті панацеєю стає не обсяг знань, а з'єднання їх з особистими якостями людини, її вмінням самостійно і раціонально розпорядитися ними. Вважаємо це положення особливо актуальним для системи післядипломної освіти, основною метою якої є професійний розвиток дорослої людини.

Характеризуючи відкрити освіту, авторка називає найважливішим її компонентом інформатизацію, яка уможливорює виведення освітнього процесу на рівень активної соціальної творчості. Безумовно, це розширює потенційні

можливості розвитку людини і водночас сприяє інтеграції та переробці різного роду інформації, яка знаходиться у відкритому соціальному середовищі.

Методологічною основою відкритої освіти, на думку Т. Костіної, є системний підхід, який «дає можливість ввести в сферу філософського узагальнення моделі відкритої освіти, весь арсенал кібернетики, сучасних комунікацій та технічних засобів, інформаційних технологій, що дозволяє зробити важливий висновок: відкрита освіта, інтегруючи в собі все цінне, що виробила наука, відображаючи дійсно гуманістичну спрямованість освітнього процесу, є однією з домінант цивілізаційного розвитку соціуму» [16, с. 4]. За її висновками, відкрита освіта – це така «форма і спосіб організації (і самоорганізації), коли освітній заклад, будучи розподіленим і відкритим, свідомо створює умови цілісного включення індивіда в суспільну практику, навчання, науку і спілкування» [16, с. 5]. А тому «в педагогічному плані свідомим пріоритетом виступає розвиток, випереджаюче навчання» особистості [там саме].

Отже, здійснюючи пошук найбільш придатних моделей, слід звернути увагу на форми й методи організації і самоорганізації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти та виокремити ті умови, які сприятимуть цілісному включенню особистості в освітню, наукову діяльність, взаємодію і партнерство усіх суб'єктів навчання упродовж життя та суспільну практику в умовах відкритої освіти.

У ракурсі теми нашого дослідження доцільно звернутись до суті поняття «професійний розвиток педагога». Вивчення наукової літератури свідчить про відсутність єдиної думки серед учених щодо його тлумачення. Наприклад, А. Пуліна вважає дефініцію «професійний розвиток педагога» психолого-педагогічним феноменом, складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням. Водночас цей концепт є індивідуальною проекцією «соціальних норм і еталонів висококваліфікованої педагогічної праці, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності та розвиток особистості педагога-професіонала в діалектичній єдності професійної компетентності, культури педагогічного мислення, емоційної і поведінкової культури» [17, с. 206]. Отже, професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників – це не тільки постійний розвиток професійної компетентності, а це ще й трансформація педагогічного (професійного) мислення як складного особистісного утворення, регульованого «на основі соціальних та індивідуальних критеріїв, тісно пов'язаних із реальною життєдіяльністю людини, зокрема з професійним навчанням та учінням, професійним розвитком та саморозвитком, професійним вихованням та самовихованням» [18].

Підбиваючи підсумки, сформулюємо дефініцію «професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти». З нашої точки зору – це процес

(діяльність), націлена на розвиток професійної компетентності фахівця, який забезпечується постійною трансформацією його професійного системного мислення, регульованого суспільними вимогами та індивідуальними потребами, тісно пов'язаними з реальною життєдіяльністю і навчанням упродовж життя з використанням різних форм і методів відкритої освіти, зокрема з використанням інформаційних технологій та електронних освітніх ресурсів, які уможливають виведення освітнього процесу на рівень активної соціальної творчості.

У пошуках найбільш продуктивної моделі безперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти нами були проаналізовані наукові результати дослідників різних країн, опубліковані в науковій літературі. Так, розвиток професійної успішності і майстерності педагога в моделі особистісно орієнтованої освіти О. Вакулін [10] обґрунтував, базуючись на *ідеях досягнення педагогом свого акме*, а саме: від «професійної самосвідомості, самовизначення і саморозвитку вчителя залежить якість навчання» [10, с. 47] його учнів. Не менш важливим акмеологічний чинник є для самих педагогів, адже свої життєві успіхи вони здебільшого «співвідносять зі своєю професійною майстерністю та професійною самореалізацією» [там саме]. Ним виокремлено ключові компоненти професійної успішності педагога та основну увагу акцентовано на таких, як привласнення цінностей і принципів особистісно орієнтованої освіти та вміння проєктувати особистісно-орієнтований урок.

Варто наголосити, що в контексті соціально-економічних змін, які відбуваються в останні роки в Україні, їх значущість постійно зростає, а особистісно орієнтоване навчання стає провідною парадигмою сучасної освіти. На основі критичного аналізу освітньої практики, О. Вакулін дійшов висновку, що багато хто з педагогів не має уявлення про різницю між традиційною знаннєвою і особистісно орієнтованою моделями освіти, що утруднює взаємодію особистостей під час навчання. У реаліях педагогічного сьогодення фактично відбувається підміна понять – дуже часто особистісно орієнтоване навчання ототожнюють із диференційованим або розвиваючим. Виходячи з порівняльного аналізу традиційної та особистісно орієнтованої моделі освіти, дослідник запропонував етапи організації особистісно орієнтованого дидактичного циклу: *спільне цілепокладання* (виявляються реальні інтереси і очікування учнів із запропонованої теми) → *актуалізація особистісного досвіду* (забезпечує суголосність життєвих смислів із науковими поняттями) → *презентація нових знань з урахуванням інтересів* (забезпечує евристичні способи подання навчального матеріалу, які дають змогу викладачу задіяти різні типи мислення (сенсорне, логічне, метафоричне тощо) і відповідні їм інтелектуальні операції (порівняння, аналіз, синтез, індукція, дедукція тощо) → *зворотний зв'язок в особливій*

формі (реалізація зв'язку з урахуванням механізмів особистого розвитку, при якому оцінка має стати якісним зворотним зв'язком відносно процесу і результату діяльності та виконувати передусім мотивуючу і коригуючу функції в процесі пізнання і розвитку особистості, сприяти психологічній комфортності) → *застосування і закріплення знань* (максимальне використання індивідуальних вправ, які відповідають інтересам учнів, сприяють розвитку компетентностей і уможливають вибір форм пізнавальної діяльності і способу навчання) → *контроль* (передбачає вибір учнем змісту різного рівня складності, дає їм змогу обрати найбільш прийнятну для себе форму контрольних завдань – елемент різнорівневої диференціації на підсумковій стадії навчання) [10, с. 49-50]. Таким чином, реалізація кожного етапу моделі особистісно орієнтованої освіти можлива лише при суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу, що цілком відповідає основним принципам освіти дорослих, сприяє розвитку творчого потенціалу і досвіду професійної діяльності, командного стилю взаємодії і водночас довіри і автономії, переосмисленню ціннісних орієнтирів та створенню додаткової мотивації до подальшого особистого та професійного зростання. На наш погляд, окремі елементи або така модель цілісно може бути використана для безперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. При цьому можна висловити припущення, що для реалізації кожного з цих етапів може бути використано комплекс електронних освітніх ресурсів, хмарних сервісів, а також LMS MOODL конкретного закладу вищої або післядипломної освіти.

Доцільність використання цілісної моделі особистісно-професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації на різних етапах життєвого шляху розглядає Н. Панова. У підсумку дослідження вона зробила висновок: «Між характером смисложиттєвих орієнтацій і індивідуальним стилем педагогічної діяльності існує певна залежність. Якщо педагогічна професія є провідним компонентом ієрархії смислу життя, створюються сприятливі умови для розкриття індивідуальності педагога-професіонала, оптимального використання його потенцій через різні форми діяльності педагога» [9, с. 86]. Вона класифікувала і виокремила основні форми діяльності педагога в безперервній педагогічній освіті, надавши перевагу тим, які розширюють обрії взаємодії зі слухачами: колективні (науково-практичні конференції, огляд педагогічних досягнень, конкурс робіт, участь у конкурсі «Вчитель року», обмін досвідом, змагання), групові (авторські курси для слухачів, корпоративне навчання, активні форми роботи, рольові ігри, тренінги), індивідуальні (консультації з теми, практикум, захист творчих проєктів, публікації, інформаційний обмін).

У даній роботі авторка встановлює вплив смислу професійної діяльності на усвідомлення

професійного обов'язку, розширення самостійності. Вона висловлює власне розуміння відповідального відношення до діяльності педагога, яке «може вважатися універсальним віддзеркаленням вимог», які висуваються «на основі внутрішньої мотивації».

У наративі нашого дослідження структурно-функціональна модель відповідального відношення до професійної діяльності, розроблена, обґрунтована і презентована на сторінках наукового видання Н. Пановою, представляє науковий інтерес. Зазначена модель включає сукупність трьох взаємопов'язаних блоків: ціннісного, інформаційно-пізнавального та поведінкового. *Ціннісний блок* утворює система цінностей у поєднанні ідеалів, інтересів, переконань, установок, доцільної лінії професійної поведінки у відповідності з потребами суспільства. *Інформаційно-пізнавальний блок* – це знання, які визначають сучасну наукову картину світу в свідомості педагога. *Поведінковий блок* в цій моделі поєднує поведінку із соціальною роллю на основі смислосмислової картини професійного майбутнього в процесі професіоналізації особистості. На думку ученої для вдосконалення педагогічної діяльності у педагога мають бути сформовані: готовність до подолання труднощів, підвищення рівня професійної майстерності та відповідальність за виконання професійних обов'язків [9, с. 87]. У цьому контексті зауважимо, що відповідальність як здатність особи застосовувати знання та навички самостійно є одним із показників кваліфікаційного рівня, визначеного Національною рамкою кваліфікацій. Для педагога-магістра (7-й рівень Національної рамки кваліфікацій та другий цикл вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти) це означає: управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів; відповідальність за внесок до професійних знань і практики та/або оцінювання результатів діяльності команд та колективів; здатність продовжувати навчання з високим ступенем автономії [19]. Вважаємо цілком обґрунтованими положення, запропоновані Н. Пановою, на яких має базуватись формування відповідальності педагога в процесі безперервного навчання:

- особистість педагога буде тим ефективнішою, чим точніше будуть враховані її індивідуальні особливості у формуванні педагогічного успіху;
- взаємовідносини в колективі є основним чинником формування позитивних якостей особистості педагога;
- система цілей і духовного розвитку педагога не тільки формується, але і удосконалюється в практичних справах.

Вони використовувались ученою в організації курсів підвищення кваліфікації з урахуванням принципів: неперервності (постійний збір даних); діагностичності (наявність критеріїв, з якими співвідноситься реальний стан педагогічного

процесу); технологічності критеріїв моніторингу (включення в критерії максимальної кількості інформації – параметрів); науковості. Водночас Н. Панова інтегративним показником професійної зрілості педагога вважає рефлексивне осмислення особистісних досягнень, ставлення до успішності, що забезпечує успіх у творчій самореалізації, сприяє випереджальному розвитку. На наш погляд, слід звернути увагу на один із висновків дослідниці, який важливо враховувати в своїй практичній діяльності: для багатьох педагогів характерною є нестійкість смисложиттєвих орієнтацій – розпочавши працювати за спеціальністю, вони не знайшли себе, не відповіли на головне для себе питання: чому присвятити життя.

Аналізуючи дані опитування, авторка виокремила три рівні смислу життя для педагогів: ситуативний (планування життя на найближчий період, що не торкається особистих установок і прагнень), який є характерним для педагогів-початківців; приземлений (орієнтований на матеріальні цінності), який є показовим для більшості опитаних (майже 80%) в усіх групах педагогів; піднесений (максимальна творча самореалізація), притаманний 10% педагогів у категорії професійно зрілих педагогів зі стажем 15 і більше років [9, с. 88]. Безсумнівно, ці дані треба враховувати не тільки в організації навчання безпосередньо на курсах підвищення кваліфікації, але й в різних формах відкритої освіти, наприклад, Українського відкритого університету післядипломної освіти <http://uvu.org.ua/> при розробленні спецкурсів, виборі форм взаємодії зі слухачами та проведенні занять.

З огляду на ті умови, які склалися сьогодні (вимушена тривала ізоляція, робота в умовах дистанційного навчання і віддалена взаємодія з колегами), психологічний вплив COVID-19 на людей актуалізують формування мотиваційної готовності до постійного фахового самовдосконалення як у майбутніх педагогів, так і її розвиток у педагогічних і науково-педагогічних працівників зі стажем роботи. І в цьому контексті може бути удосконалена структурно-функціональна модель відповідального відношення до професійної діяльності Н. Панової.

При вивченні наукової літератури нашу увагу привернула модель соціального партнерства, яка забезпечує розвиток професійної компетентності фахівців [8]. Вона достатньо широко використовується в системі професійної освіти, оскільки уможливорює досягнення «високих результатів не тільки за рахунок оптимального включення в процес підготовки фахівця внутрішніх ресурсів навчального закладу, а й більшою мірою завдяки використанню потенціалу різних суб'єктів ринків праці та освітніх послуг, а також державних і суспільних структур, зацікавлених осіб (органи влади, підприємства і установи тощо) [20, с. 21].

В науковій роботі Л. Серих та Л. Верзунової структура моделі соціального партнерства у розвитку професійної компетентності майбутніх

фахівців представлена комплексом взаємопов'язаних компонентів: суб'єкти соціального партнерства, зміст соціального партнерства, механізми регулювання відносин між соціальними партнерами. Наведемо характеристики цих компонентів, обґрунтовані науковцями.

Так, *суб'єкти соціального партнерства* (соціальні суб'єкти) – це індивід, організація чи установа як носії соціального інтересу, що прагнуть до його задоволення. Для закладів освіти соціальні суб'єкти треба виокремлювати поза освітньої системи (підприємства, об'єднання роботодавців) та всередині неї (керівники, викладачі та інші співробітники, учні/студенти).

Оскільки заклад освіти має декілька своєрідних соціальних партнерів, то для кожного з них необхідно виробити перспективу, тактику, режим, сценарій ведення перемовин тощо. У цьому разі важливим є визначення цілей соціального партнерства, які б відповідали їх інтересам і були для них актуальними. Вони формулюються як для визначення вектору самого процесу, так і для окреслення передбачуваних результатів. На переконання учених, ціллю процесу взаємодії є «визначення і формулювання майбутньої освітньої потреби, забезпечення випереджальної функції навчання», а ціллю результату взаємодії є «підготовка професіонала як активного фахівця з розвинутою самосвідомістю, самоорганізацією, здатного до соціальної адаптації, розкриття власних сил і потенціалу» [20, с. 22]. Вони також окреслюють стратегічну мету закладу професійної освіти в рамках соціального партнерства – створення багатофункціональної та багаторівневої професійної школи з гнучкою та ефективною системою забезпечення якості професійної освіти. Взаємна зацікавленість партнерів виражається у формулюванні цілей щодо високого рівня професійної підготовки фахівців.

За визначенням Л. Серих та Л. Верзунової, *змістом (предметом) соціального партнерства* в галузі освіти слід розглядати якість професійної освіти, критерії якої варто розробляти і узгоджувати всіма соціальними партнерами. На думку учених, до змісту взаємодії можна віднести, насамперед, формування освітнього (соціального) замовлення, забезпечення доступу майбутніх фахівців до сучасного виробничо-технічного устаткування і технологій, необхідної інформації; організація диференційованого навчання, яке забезпечує задоволення індивідуальних вимог і запитів тих чи інших ринкових структур.

З нашої точки зору, підсумком у взаємодії соціальних партнерів виступає третій компонент зазначеної моделі – *механізми регулювання відносин*, який представляє собою «систему соціальних норм і правил, а також процедур їх реалізації; систему нормативів, на основі яких оцінюється ефективність зв'язків; систему соціального контролю за дотриманням установлених правил» [20, с. 22]. Цікавою є та частина даного компоненту, де прописано систему

санкцій, які в своїй сукупності виступають своєрідним стимулом бажаної поведінки і водночас стримують небажані наслідки. Л. Серих та Л. Верзунова зазначають, що механізми і процедури соціального партнерства вважаються відпрацьованими, якщо є в наявності: підписані двосторонні договори, трьохстороння система соціального партнерства (роботодавці – освітні заклади – органи державної влади), тарифні угоди, система соціальних гарантій (розміри оплати праці, умови праці тощо). Через реалізацію цього компоненту моделі здійснюється координація дій партнерів [20, с. 22-23].

Повертаючись до проблеми нашого дослідження, важливо взяти до уваги, що відкрита освіта, з позицій учених різних країн, є самоорганізуючою і саморозвиваючою системою, якій притаманне:

- розширення можливостей навчання дорослих із використанням інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, хмарних сервісів та технологій дистанційного навчання, електронних освітніх ресурсів тощо;

- усунення бар'єрів для входження в освіту;

- поява можливостей доступу до знання в будь-який час і в будь-якому місці; співпраці з іншими особами та персоналізації навчального процесу (включаючи різні темпи для навчання та шляхи); самостійного навчання через доступ до відкритих освітніх ресурсів [20, с. 172].

В Україні ще тільки розпочинається становлення самоорганізуючих і саморозвиваючих систем. Тому, вважаємо, що варто звернути увагу на ситуаційно-позиційну модель післядипломної освіти педагогів, розроблену, обґрунтовану та експериментально застосовану Г. Ігнатієвою. У своєму науковому пошуку вона спиралася на положення, що «організаційною рамкою технології ситуаційно-позиційного навчання дорослих в системі післядипломної освіти виступає самонавчальна організація як дидактична модель професійного розвитку педагога, яка включає уявлення про фази, етапи та умови цілеспрямованого перетворення практико-відтворюючої діяльності педагога-фахівця (транслятора знань) в практико-перетворюючу діяльність педагога-професіонала» [21, с. 141-198].

В основу представленої нею дидактичної моделі самонавчальної організації покладено чотири ситуації:

перша – актуалізація і проблематизація професійних засобів (на даному етапі основними навчальними діями є рефлексивний аналіз і формування системи відмінностей);

друга – концептуалізація, що передбачає виокремлення провідних смислів, ідей і цінностей процесу навчання (базовою навчальною дією на першому етапі цієї ситуації є цілепокладання, на другому етапі – розробка концепції, нарощування професійних засобів дій, розкриття смислу і змісту ідеального плану прийдешньої діяльності, виокремлення основних підходів до розв'язання проблеми, вибір напрямів і способів руху);

третя – оптимізація структури смислових і організаційно-управлінських зв'язків: моделювання комплексу освітніх програм, операційне нарощування ресурсів (базовими навчальними діями є моделювання, перетворення моделі, самоконтроль і самоуправління);

четверта – розвиток лідерських якостей (рефлексивне оформлення задуму, проєктування нових еталонів засобів і предмета діяльності, пов'язаної з постановкою цілей колективної діяльності окремою особою і усвідомлення відповідальності перед іншими і собою за цю ініціативу) [21, с. 8-10].

Етапами рефлексивного управління професійними педагогічними позиціями власне і є технологія ситуаційно-позиційного навчання педагога в системі післядипломної освіти. Вчена виокремила три етапи професійного розвитку педагога:

метою *першого етапу* (суб'єкти професійної педагогічної діяльності) управління освітнім процесом в рамках підвищення кваліфікації педагогів є створення умов для виникнення освітньо-професійної спільноти, яка стає середовищем розвитку здібностей до рефлексії і цілепокладання, що забезпечують співорганізацію особистісної і предметної позицій;

метою *другого етапу* (освітньо-професійна спільнота – колективний об'єкт) управління освітнім процесом у рамках підвищення кваліфікації педагогів є професійне (педагогічне і управлінське) самовизначення слухачів як суб'єктів індивідуальної педагогічної діяльності, яке спрямоване на розв'язання задач професійно-особистісного розвитку педагога;

мета *третього етапу* (професійна спільнота – проєктна команда) управління освітнім процесом полягає в побудові професійних спільнот, які забезпечують розроблення сценарію організації робіт із проєктування освітньої програми свого закладу освіти (школи, гімназії, ліцею) [21, с. 11-13].

Варто зазначити, що модель ситуаційно-позиційного навчання педагогів у системі післядипломної освіти пройшла експериментальну перевірку, в процесі якої більшість слухачів демонстрували здатність самостійно і усвідомлено проєктувати ситуації розвитку і створювати умови для розвитку своїх учнів.

Ознайомлення із ситуаційно-позиційною моделлю післядипломної освіти педагогів [21] дає підстави висунути гіпотезу про результативність її впровадження в Українському відкритому університеті післядипломної освіти, створеному на автентичній веб-платформі LMS AdL, <http://uvu.org.ua/> як самонавчальної організації. Проте це питання потребує спеціального дослідження, зокрема на прикладі діяльності окремої віртуальної кафедри, наприклад, професійної та вищої освіти.

За результатами аналізу наукової літератури з'ясовано, що у третьому тисячолітті, коли труд і капітал замінюється інформацією і знанням як головними цінностями, відбувається перехід науки

до постнекласичної стадії розвитку, пов'язаної з філософією відкритої освіти в сучасній науковій картині світу. Змінюється уявлення про способи пізнання, яке спрямоване на цілісне сприйняття і усвідомлення навколишньої дійсності на основі ідеї і принципів синергетики. Життєво важливого значення набула націленість людини на поєднання знань з особистісними / професійними якостями, постійний розвиток вмінь їх здобувати, самостійно і раціонально розпоряджатися ними.

Методологічною основою відкритої освіти вчені вважають системний підхід, що уможливлює відображення дійсно гуманістичної спрямованості освітнього процесу як домінанти цивілізаційного розвитку соціуму через введення в її модель всього арсеналу кібернетики, сучасних комунікацій та технічних засобів, інформаційних технологій, електронних освітніх ресурсів тощо.

Активізація розвитку самоорганізуючих і саморозвиваючих систем, до яких віднесено відкриту освіту, актуалізує трансформацію професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. У процесі дослідження уточнено дефініцію «професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти», під якою розуміємо процес (діяльність), націлену на розвиток професійної компетентності фахівця, який забезпечується постійною трансформацією його професійного системного мислення, регульованого суспільними вимогами та індивідуальними потребами, тісно пов'язаними з реальною життєдіяльністю і навчанням упродовж життя з використанням різних форм і методів відкритої освіти, зокрема інформаційних технологій та електронних освітніх ресурсів, які уможливлюють виведення освітнього процесу на рівень активної соціальної творчості.

Зміна парадигми організації післядипломної освіти спонукала до вивчення різних підходів і сучасних моделей професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, які віддзеркалюють актуальні запити суспільства, особливості педагогічної діяльності, індивідуальні траєкторії професійного самовдосконалення педагогів, спрямованість на взаємодію між стейкхолдерами, проектні засади управління освітнім процесом.

Виявлено, що більшість із них пройшла апробацію в умовах традиційної освіти. Здійснивши їх рефлексивний аналіз, можна з упевненістю сказати, що окремі компоненти розглянутих моделей можуть бути використані при моделюванні професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти (наприклад, поетапна особистісно орієнтована модель може слугувати зразком для вдосконалення існуючої моделі підвищення кваліфікації; розподіл спецкурсів в Українському відкритому університеті післядипломної освіти, створеному на автентичній веб-платформі LMS AdL, <http://uvu.org.ua/> за чотирма ситуаціями ситуаційно-позиційної моделі з подальшим їх

розвитком зробити цю форму навчання більш привабливою тощо). Однак до їх визначення необхідно залучати широкі верстви професійної спільноти – представників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти (технікумів і коледжів), вищої освіти, використовуючи методи експертної оцінки.

Дане дослідження проведено в межах науково-дослідної роботи з теми «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти».

Перспективами подальшого дослідження вбачаємо рефлексивний аналіз зарубіжних моделей професійного розвитку викладачів закладів освіти різного типу і рівнів.

References

1. Ia. Belmaz, Dysertatsiia, Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet im. V. Dalia, 2008
2. N. Segeda, *Profesiyni rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia: monohrafiia*, 2011
3. L. Shevchuk, Dysertatsiia, Instytut pedagogiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy, 2001
4. M. Andros, *Informatsiino-tsyfrovyi osvittii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku: zbirnyk naukovykh prats*, 40–45 (2019)
5. T. Baryshnikova, *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 3(1), 44–45 (2008)
6. N. Morozova, *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 1, 48–50 (2010)
7. S. Fomenko, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2, 37–42 (2011)
8. L. Serykh, L. Verzunova, *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 5, 21–23 (2008)
9. N. Panova, *Nauchno-teoreticheskii zhurnal «Nauchnye zapiski»*, 12(58), 85–89 (2009)
10. O. Vakulin, *Akmeologiya*, 4, 47–51 (2008)
11. G. Ignateva, *Psikhologiya obucheniya*, 5, 4–17 (2007)
12. Pierre-Antoine Ullmo, Yishay Mor, Montse Delgado. *The Open Education Challenge, Elearning papers*, 41, 1–9 (2015)
13. Jan H. van Driel, Douwe Beijaard, Nico Verloop, *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137–158 (2001)
14. John Harland & Kay Kinder, *Professional Development in Education*, 4(4), 669–682 (2014), DOI: 10.1080/19415257.952094 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.952094>.
15. G. Bekhmann, *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy*, 2010
16. T. Kostina, *Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: Ekonomika*, 2(2), 3–10 (2010)
17. A. Pulina, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 47(1), 204–211 (2015)
18. L. Dzhelilova, *Disertatsiya, PDPU im. K.D. Ushinskogo*, 2008

19. *Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii*: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 roku № 1341. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
20. J. Muñoz, C. Redecker, R. Vuorikari and Y. Punie, *Open Learning*, 28(3), 171–186 (2013) <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
21. G. Ignateva, *Deyatelnostnoe sodержanie professionalnogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya*, 2005